

MAURÍCIO JOSÉ SIEWERDT

**DA CULTURA COMO MEDIAÇÃO
À MEDIAÇÃO COMO CULTURA POLÍTICA:
UM ESTUDO DE RECEPÇÃO COM EDUCADORES DO MST
FRENTE AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS**



Dissertação apresentada como requisito
Parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

ILHA DE SANTA CATARINA
2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“DA CULTURA COMO MEDIAÇÃO À MEDIAÇÃO COMO CULTURA
POLÍTICA: UM ESTUDO DE RECEPÇÃO COM EDUCADORES DO MST
FRENTE AOS RECURSOS AUDIOVISUAIS”***

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/06/2000

**Dr. Reinaldo Matias Fleuri/UFSC-Orientador
Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello/UFSC-Examinadora
Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa/RS-Examinadora
Dr. Carlos Eduardo dos Reis/UFSC-Examinador
Dr. Paulo Sérgio Tumolo/UFSC-Suplente**

N. Fleuri
Gilka Girardello -
Paulo Sérgio
[Assinatura]
[Assinatura]

Edel Ern
Dra Edel Ern
Coordenadora PPGE

[Assinatura]
Maurício José Siewerdt

Florianópolis, Santa Catarina, junho de 2000.

...eu sempre digo, falo para eles: ó, televisão é como se fosse comer um peixe. O peixe, você tira as escamas, você limpa o peixe. Aquilo que não se aproveita você tira fora, você tira o espinho e come a carne. Televisão também é isso. É como se você fosse comer um peixe. Você não vai poder engolir um peixe inteiro. Você só aproveita aquilo que dá.

Prof. Adílio da Silva Paz

AGRADECIMENTOS

À Maria Luiza e ao Tiago pela compreensão, pelo amor e pela força.

À Teresa pela existência que afirma minha existência, com muito amor.

Ao Wily, à Alma e ao Manfred, por serem os primeiros a me estimularem o gosto pela leitura; muitas saudades.

Ao Cezar e à Sonia pelo estímulo.

À Telma por acreditar no belo.

Ao Reinaldo, meu orientador, por me provocar tanto; um privilégio.

À Gilka, co-orientadora, por ensinar a endurecer sem perder a ternura.

À Aglair, pela luz.

À Bel, pela oportunidade de aprender tanto.

Ao Sérgio, Josefina e Adolfo, por um pedacinho de cada um de vocês aqui, saudades.

Ao Reginaldo, pelas madrugadas na impressora.

Ao Elton e à Cris, pelas catarses.

À Vera, médica humanista, coisa rara, por me alertar das armadilhas.

À Liliane, Vidalcir, Clésio, Geruse e Eliane, companheiros de jornada...

Aos professores da Pós-Graduação, por balançarem minhas certezas.

Aos professores das escolas, por me ensinarem esperar.

Aos companheiros do MST, pela recuperação dos sonhos...

RESUMO

A presente pesquisa objetiva explicitar as bases teóricas e metodológicas, como também os resultados de um estudo de recepção, que foi realizado junto a um grupo de professores de três escolas articuladas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este estudo teve como finalidade procurar entender que mediações são recorrentes para estes professores, diante da necessidade de seleção crítica dos recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo), para a sua utilização no contexto do espaço escolar. Para tanto procuramos localizar, na formação cultural destes professores, através de suas histórias de vida e nas suas posturas diante das mídias, o lugar onde se materializam as mediações. E entendendo que cumpre à Educação Popular a aproximação com as novas abordagens no campo das teorias da comunicação, especialmente os Estudos de Recepção, propomos a realização de uma interface entre estas linhas de pesquisa.

Como resultado desse trabalho, foi observado que a Educação Popular pode encontrar uma significativa parceria investigativa com a Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção. E, ao investigarmos os professores através da categoria “mediação”, pudemos nos dar conta dos sentidos e dos modos como os professores significam as mídias. Estas mediações, produto da experiência cultural e política destes professores, se manifestam na forma do engajamento em torno de um projeto de ruptura com o discurso hegemônico, na direção da construção de uma cultura profundamente marcada pelo político.

ABSTRACT

The objective of the present study is to make explicit the theoretical and methodological grounds as well as the results of a study on reception which was carried out with a group of teachers of three schools articulated with the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Landless Rural Workers Movement). This study aimed at investigating what mediations are recurrent for these teachers, faced with the need for a critical selection of the audiovisual language resources (video and television), for its use in the school setting. For such, we sought to locate the locus where the mediations materialize in the cultural development of these teachers, through their life experiences, or background, and their stance toward the media. And assuming that the Popular Education is responsible for the search of new approaches in the field of Communication Theories, particularly the studies on reception, we propose the establishment of an interface between these research lines.

The research finding showed that Educação Popular may find a significant investigative partnership with the Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção. The finding, too, led us, while investigating the teachers through the category of “mediation”, to realize the meanings and modes how the teachers capture, and give meaning to, the media. These mediations, product of the teachers’ cultural and political experience, are expressed through the way they are engaged in a project of rupture with the hegemonic discourse toward the construction of a culture deeply marked by the politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: A QUESTÃO DA PESQUISA	6
1. Educação Popular, mídia e sociedade.	7
2. A Educação Popular e o olhar sobre o lugar do sujeito diante das mídias.	9
3. Os Estudos de Recepção: potencialidades investigativas para a Educação Popular.	14
4. Indicativos e formulação hipotética da necessidade de mudança de paradigma.	16
5. Eixo teórico: Mediações como espaço de negociações pela hegemonia.	19
6. O espaço da pesquisa.	23
7. Os sujeitos da pesquisa.	23
8. Metodologia empregada.	25
8.1. Fundamentação teórico-metodológica.	25
8.2. Coletando os dados.	27
8.3. Do tratamento dos dados.	27
CAPÍTULO II: O OLHAR E O USO	29
1. Televisão e escola: um diálogo importante.	30
2. Utilizando a TV e o vídeo: frequência e obstáculos.	34
3. Sala de aula: a TV em discussão.	37
4. Professor X alunos: escolhendo a obra para o estudo.	43
5. As metodologias do uso.	48
6. A realidade e a ficção vistas pelos professores.	53

CAPÍTULO III: MEDIAÇÕES	60
1. Cinema, televisão e vida.	61
1.1. Cinema e vida.	62
1.2. Televisão e vida.	69
2. Vida e salto crítico para olhar as mídias audiovisuais.	74
3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como mediação.	79
4. A TV e o cotidiano.	85
4.1. Quando ver a TV.	86
4.2. Escolhendo o que ver na “telinha”.	90
5. A entrevista como mediação.	95
6. Considerações finais.	101
 ANEXO	 106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho começou com a pretensão de “levar” aos professores pesquisados a “alfabetização” em linguagem audiovisual... Quanta pretensão! Imaginar os sujeitos como incapazes de problematizar suas experiências de vida, os objetos e fenômenos que fazem parte de seu cotidiano. Mas foi assim que iniciamos esta caminhada.

A princípio, acreditávamos que para capacitar os professores bastaria tratar de conduzi-los em uma incursão pelos “guetos” simbólicos daqueles que operam com a linguagem audiovisual. Isto é, bastaria estar familiarizando-os com os “planos”, “cortes”, “seqüências” e mais um pouco da história do cinema e da televisão, tornando-os assim “preparados” para compreender o universo do “fazer”. Agindo dessa forma, acreditávamos, forjaríamos hábeis leitores desse tipo de linguagem.

Foi com essa intenção que chegamos aos professores das escolas pesquisadas: implementar um programa de “alfabetização” para as imagens em movimento e posteriormente averiguar, através de um questionário, o quanto os professores haviam apreendido. Mas veremos a seguir que não foi o que ocorreu.

Logo em nossa primeira viagem ao Assentamento Vitória da Conquista, em outubro de 1998, ao falarmos de nosso projeto de pesquisa e pedirmos aos professores para entrevistá-los, dois episódios alterariam profundamente o percurso dessa caminhada que agora termina; ou que está apenas começando...

Um primeiro fato nos chamava a atenção. Ao apresentarmos o objeto de nossa investigação, os professores prontamente se colocaram como favoráveis à sua realização. Bastaria marcarmos as datas, e os trabalhos com uma oficina de vídeo seriam iniciados. Eles estavam muito empolgados com esta idéia. Entretanto, à medida que íamos

conversando, qual não foi a nossa surpresa quando os professores se colocavam a falar de maneira crítica e perspicaz acerca dos meios e instituições que produzem os audiovisuais.

Ao voltarmos a Florianópolis, duas questões nos inquietavam: como estaríamos levando aos professores um conjunto de informações sem anteriormente investigar quais seriam seus pontos de vista e seus posicionamentos sobre o problema da utilização dos recursos audiovisuais no interior do espaço escolar? Ou ainda, se já em nossas primeiras conversas eles demonstravam propriedade crítica acerca da interferência das mídias em sua comunidade, nos perguntávamos: afinal, como teriam se formado nos professores este olhar frente aos produtos audiovisuais?

Foi a partir daí, que uma incursão pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, mais precisamente por um tema que vem sendo estudado pela professora Aglair Bernardo, os Estudos de Recepção, trouxe à luz possibilidades teóricas e metodológicas de investigação sobre as quais tínhamos total desconhecimento.

Estas novas abordagens no campo da comunicação social fazem parte de uma tradição dos estudos de recepção que dos anos 80 para cá, na América Latina, tem servido como paradigma para a investigação das relações entre produtores e consumidores dos meios de comunicação. Os pressupostos teóricos que embasam esta vertente, partem da concepção do processo comunicativo como um espaço de negociações pela hegemonia cultural. Isto é, os produtos veiculados pelas mídias seriam resultado de um jogo de forças entre produtores e consumidores, onde teríamos nos produtos a expressão de um espaço de negociações mediatizado pela cultura de ambos.

Do ponto de vista da Educação Popular, enquanto campo de investigação científica, veremos no primeiro capítulo como as teorias da dependência e da indústria cultural de massa continuam sendo referendadas como fortes paradigmas de análise da relação do popular com os meios de comunicação.

Ainda no primeiro capítulo, trataremos de tentar comprovar nossas suspeitas de como os pesquisadores da Educação Popular no Brasil citados, com base nos referenciais teóricos acima descritos, quais sejam os das teorias da dependência e do modelo Frankfurtiano, têm procurado compreender a influência das mídias, especialmente a

televisão, no interior das comunidades populares e nos movimentos sociais. E, ainda, como os sujeitos sociais interagem com os meios e com as instituições que produzem as mensagens.

Também veremos que os pressupostos teóricos da Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção que podemos encontrar em Barbero (1987), Cordelian, Gaitan & Orozco (1996), Souza (1995), Fígaro (1998), Lopes (1993), Araújo & Jordão (1995) e Borelli (1995), foram adotados como referencial teórico para a realização desta pesquisa. Por sua vez, estes pressupostos, em muito se aproximam da concepção que baliza as relações entre sujeito e sociedade que encontramos na vertente freireana da Educação Popular. Isto se dá, segundo o esforço por nós realizado no sentido de aproximação destes dois modelos, essencialmente pelo fato de que ambas vertentes de pesquisa têm procurado compreender o popular a partir da investigação dos sentidos atribuídos às coisas do mundo pelo popular como lógicas diferenciadas, e que muitas vezes são incompreendidas pelos segmentos eruditos de produção do saber.¹

Acreditamos que estas lógicas produzidas pelo popular, no caso, os professores das escolas pesquisadas, podem ser encontradas nas mediações que, constituídas pelas próprias consciências dos sujeitos — interpelados pela cultura e pela ideologia —, acabam se materializando num espaço de negociações pela hegemonia cultural entre produtores e consumidores dos produtos audiovisuais. E, com efeito, são estas mediações que nos permitem localizar e interpretar os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem à relação que estabelecem com estes meios. Nesse sentido, segundo Robert White:

As mediações constituem um tipo de “espaço”, no qual diversas construções de significado podem acontecer, dependendo da lógica cultural do receptor e da possibilidade de negociação que se estabelece para a construção do significado.²

No entanto, para chegarmos às mediações, compreendíamos que nossa primeira tarefa seria a de investigar aos professores nos usos e significados da televisão e do vídeo no seu cotidiano escolar. E é disso que trataremos no segundo capítulo: “O Olhar e o Uso”. Isto é, estaremos tratando nesse capítulo, considerando como o “olhar”, a importância que

¹ A oposição “popular” e “erudito” aqui encontra-se no sentido de explicitar a contraposição entre os sujeitos que se apropriam, ou não, das diversas linguagens-padrão utilizadas pela humanidade. Nesse sentido, os termos somente aparecem como referência à compreensão e apropriação da linguagem audiovisual.

² WHITE, Robert A. Tendências dos Estudos de Recepção. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (13): 41 a 66, set./dez.. 1998. p. 55.

os professores atribuem à discussão sobre a televisão a partir da capacidade de inferência relacional de cada um deles.

Já com respeito ao “uso”, trataremos de enfocar, ainda no segundo capítulo, os aspectos práticos que envolvem o uso dos recursos da televisão e do vídeo. Desse modo, estaremos abordando a frequência de assistência e os obstáculos que os professores apresentam com respeito ao uso destes recursos. Também descreveremos, a partir do ponto de vista dos professores, as discussões que ocorrem entre professores e alunos no interior da sala de aula sobre o fenômeno da televisão em seus cotidianos. Abordaremos ainda como se dá, segundo os professores, o enfrentamento entre os gostos e preferências de professores e alunos diante da necessidade de escolha de uma determinada obra audiovisual para ser trabalhada em sala de aula. E, finalmente, trataremos de descrever as metodologias utilizadas pelos professores no aproveitamento dos produtos audiovisuais como instrumentos pedagógicos.

No terceiro capítulo, ao investigarmos as histórias de vida dos professores, estaremos mergulhando com eles, num exercício de esforço de ativação da memória de suas próprias vidas, na direção do entendimento da formação da cultura e da identidade em cada um deles. Nesse sentido, poderá o leitor encontrar neste capítulo as distintas mediações de que fazem uso os professores para compreenderem as mídias. Sobretudo porque defendemos esta idéia, estas mediações aqui aparecem como elemento de materialização das culturas constitutivas destes sujeitos-professores. Desse modo, trataremos de descrever como e quando o cinema e a televisão entra nas vidas dos professores e com quais significados. Trataremos também de descrever que elementos teriam colaborado para que ao longo de suas vidas começassem a olhar estes produtos da indústria cultural de maneira crítica.

Veremos, também, até que ponto o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teria colaborado como mediação alterando as posturas dos professores à medida que iam convivendo no cotidiano do Movimento.³ Ainda poderemos incursionar com os professores em seus cotidianos, e buscar aí, em seus momentos de vida privada, o tempo

³ O termo “Movimento” com a inicial maiúscula, aparecerá ao longo deste trabalho como menção ao movimento social em que se inserem os professores, qual seja, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

que dedicam rotineiramente ao contato com a televisão e o vídeo, bem como os programas e filmes de sua preferência quando se encontram fora da escola. E, finalmente, entendendo que o espaço da entrevista acabou se constituindo em um espaço de diálogo, de troca de saberes e de dúvidas, resultou daí um rede de novas mediações.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO DA PESQUISA



1. Educação Popular, mídia e sociedade

Tem sido freqüente, no interior dos debates acerca dos novos rumos das pesquisas em Educação Popular, neste fim de milênio, a procura por modelos explicativos às perguntas formuladas no intuito de se compreender o desafio que se apresenta aos educadores populares no contato com os meios de comunicação de massa e suas linguagens. Nesse sentido, nos últimos anos as reflexões teóricas voltadas a pensar a Educação Popular vêm tomando rumos diferentes dos anteriores aos anos 70. Gonzalo de la Maza postula ser necessário “abrir janelas para o futuro”; e sobre isto discorre que:

Quando trabalhávamos sob condições das ditaduras militares, fomos obrigados à autonomia, pois os espaços sociais e políticos nos eram vedados. Agora é imperativo inserir-se no contexto mais amplo **sem perder a bússola**. (...) Quando se trabalhava na alfabetização de pequenas comunidades rurais, bastava ter um bom projeto e uma estratégia metodológica. **Agora, que os camponeses têm televisão, (...) isso já não é mais suficiente.**⁴ (Grifos nossos).

O que Maza aqui argumenta é que o advento da televisão trouxe uma nova dinâmica às relações sociais. Sobretudo a introdução de uma nova linguagem, de uma nova mídia discursiva, no contexto da educação, para ele deve constituir-se como um importante tema a ser debatido no espaço de atuação da Educação Popular.

É relevante a questão levantada pelo Diretor de *Educación y Comunicaciones* (ECO) do Chile. Certamente, comunidades inteiras vêm sendo influenciadas pelas mídias televisivas. Afinal, tais mídias passaram a representar sinônimo de informação, de atualização e de integração entre os povos. Contudo, a ressalva “sem perder a bússola”, grifada na citação de Maza, aparece como uma metáfora carregada de subjetividade.

A bússola, objeto que tem por finalidade indicar onde estamos, para assim podermos escolher qual direção seguir, traz a grata sensação de que o autor tenha ainda

⁴ MAZA E., Gonzalo de la. Abrir Janelas para o Futuro : cinco reflexões sobre alianças para a educação popular. In: GARCIA, Pedro Benjamim (org.). *O Pêndulo das Ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. pp. 10-11.

algumas certezas. Certezas estas que talvez representem as especificidades das lutas travadas no campo dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo que os movimentos sociais, às voltas com as especificidades de suas lutas, materializam conflitos entre si — e no seu próprio interior —, por outro lado, com efeito, também se compatibilizam em identidade nas demandas em torno das quais os próprios movimentos se mobilizam e pautam sua existência; e é sempre bom lembrar, inclusive nas das lutas de classe.

Perder a bússola representaria a sensação da perda de referências, de horizonte. Isso deslocado analogamente ao campo social, pode ser aqui compreendido como a perda de identidade pelo objetivo de sua luta. E todo movimento social se pauta pelo movimento complexo de construção permanente de identidade entre os indivíduos que o compõem; uma identidade que vai sendo forjada na própria luta que dá vida ao movimento, que se (re)compõe, se (re)estrutura, se (re)organiza a cada dia, num movimento pendular representado pelos embates que se travam no interior do próprio movimento.

O surgimento da televisão no interior dos movimentos sociais tem provocado ruídos nos espaços de negociações que antes eram quase que restritos a um contexto autônomo dos próprios movimentos sociais. Entretanto tais ruídos não são nenhuma novidade, se levarmos em consideração que a televisão vem a reboque de outras “mídias” que parecem ser relegadas ao esquecimento nas considerações de Maza, quais sejam o discurso religioso, o discurso político, o rádio etc. Mas é procedente a preocupação das reflexões lançadas por Maza, se levarmos em conta que a mídia televisiva viria a acrescentar novos elementos aos meios de comunicação de massa, principalmente o movimento às imagens, coisa que o cinema já vinha fazendo, mas que a televisão incorporaria ao cotidiano das sociedades de maneira irreversível.

Nesta última década, a sociedade global sofreu profundas transformações no que diz respeito ao acesso às informações. Em quase todos os lugares do planeta, os meios de comunicação de massa são acessados com enorme facilidade. Apenas no Brasil foram contabilizados, no senso do IBGE realizado em 1998, 36 605 634 domicílios com aparelhos de televisão, sendo que 31 693 781 encontravam-se na área urbana e 4 911 853 na área rural. Ou melhor, dos 157 389 000 brasileiros pesquisados pelo senso de 1998, 117 597 761 na área urbana e 20 406 810 na área rural, alegaram possuir televisão. Isto é, somadas as áreas urbana e rural, teremos um total de 138 004 571 de brasileiros que entre

os entrevistados alegaram possuir televisão⁵. Ou ainda, em números percentuais, dos indivíduos pesquisados 87,6% possuem televisão.

Estes números nos remetem a questões importantes: primeiramente, podemos deduzir que parcela significativa da população estabelece uma relação cotidiana com aquele conjunto de pontos luminosos que produzem um fecho de luz de grande intensidade a gerar formas que muito se assemelham, por conta do movimento, à “realidade” que veicula; em segundo lugar, temos aí a evidência de que as camadas populares vêm dialogando, nestes últimos 30 anos, com um novo tipo de linguagem, a audiovisual. Como consequência disso, muitos intelectuais das mais diversas áreas do pensamento contemporâneo (Comunicação, Antropologia, Educação, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, etc.) têm andado às voltas com a reflexão sobre as implicações geradas por este fenômeno da comunicação de massas.

2. A Educação Popular e o olhar sobre o lugar do sujeito diante das mídias.

No campo da Educação Popular, estas preocupações têm sido evidenciadas por uma série de publicações que vêm dando timidamente os primeiros passos para o enfrentamento deste fenômeno lingüístico. Nesse sentido, podemos encontrar em Marco Raúl Mejía a referida preocupação quando este argumenta que:

...estamos em profunda reestruturação cultural, que nos situa diante de novas formas de socialização, produto, por sua vez, de novas formas de saber, basicamente relacionadas com os comportamentos sociais. Esses processos atuais de socialização comportam formas diferentes de representar e entender, mais ligadas ao mundo da imagem. (...) Grande parte da informação que hoje nos chega é veiculada pelo fenômeno da imagem. Muitas das pessoas que não passaram pela escola são ligadas ao mundo simbólico gestado pela imagem (...) ou seja, **a universalização pretendida pela escola está sendo obtida, com cada vez maior sucesso, pela imagem**. Isto leva os professores a se depararem, no seu fazer cotidiano, com lógicas e processos de saber que não constavam de suas referências, lógicas estas que produzem, às vezes, **um choque com o saber escolar**.⁶ (Grifos nossos)

É justamente este choque com o saber escolar, este enfrentamento dos professores, no seu fazer cotidiano, com lógicas e processos que não constavam de suas referências, que consiste o objeto de nosso interesse. Contudo não é possível aceitar

⁵ IBGE. PNAD — *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro, 1998.

⁶ MEJÍA, Marco Raúl. Educação e Política : fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamim (org.). *O Pêndulo das Ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p. 51.

passivamente as colocações de Mejía. Elas nos provocam e instigam a fazer algumas observações.

Primeiramente, o fenômeno da imagem não é absolutamente algo recente. Durante toda a história da humanidade a sedução e o convencimento através do aliciamento pela imagem foi fenômeno presente em todas as culturas. É só nos darmos conta das relações totêmicas estabelecidas pelas sociedades “primitivas” sem Estado; o papel coercitivo e ao mesmo tempo sedutor da arquitetura na antigüidade clássica e na Idade Média cristã; a exuberante presença da arquitetura moura por todo o Oriente Próximo, Magreb e Península Ibérica; o marketing da iconografia cristã do Barroco Católico frente à necessidade de contenção da onda expansionista do puritanismo em toda a Europa e América etc.

Em segundo lugar, que universalização pretendida pela escola é esta a qual Mejía faz menção? Gostaríamos de destacar aqui a estrofe de uma canção de Adriana Calcanhoto:

Pela janela do carro,
Pela janela do quarto,
Pela tela, quem é ela, quem é ela,
Eu vejo tudo enquadrado,
Remoto controle.⁷

A explícita genealidade da compositora pode contribuir para o que estamos pretendendo argumentar, isto é, que o olhar diante da imagem dá conta apenas de perceber fragmentos de uma suposta “realidade” representada. No caso das imagens às quais se refere Mejía, estas são como coisa dada prontamente para ser digerida universalmente. Imagem-fragmentos, quadrada (se na TV), redonda (se no microscópio ou na luneta). Mas, cabe apontar, todas estas formas encontram-se no universo da representação e do simulacro.⁸

⁷ CALCANHOTO, Adriana. *Pela Janela*. Sony Records, 1998.

⁸ Sobre esta questão do simulacro, é interessante ver as reflexões de BAUDRILLARD, Jean. *A Troca Simbólica e a Morte*. São Paulo: Loyola, 1996. Nas páginas 81-82, do capítulo “O Tátil e o Digital”, Baudrillard argumenta que “Todo signo, toda mensagem (tanto os objetos de uso ‘funcional’ como este ou aquele elemento da moda ou qualquer informação televisiva, sondagem ou pesquisa eleitoral) se nos apresenta como pergunta/resposta. (...) Ora, os testes e os referendos são, como se sabe, formas perfeitas de simulação: a resposta é induzida pela pergunta, é determinada de antemão. (...) Cada mensagem é um veredito, como aquele que advém das estatísticas de sondagem. O simulacro de distância (talvez mesmo de contradição) entre os dois pólos não passa, tal como o efeito de real no interior mesmo do signo, de uma alucinação tática.”

Ora, retomando a citação de Mejía, não se atinge a universalização pretendida pela escola olhando através “do” enquadramento do cinema ou da TV, mas da soma “dos” vários “enquadramentos” que a vida nos permite experimentar.

Ao mesmo tempo que é procedente a constatação de que os professores estão hoje em choque com novas lógicas e processos de saber gestados pela imagem (acrescente-se em movimento), é importante lembrar que os professores vêm assistindo televisão e cinema por muitos anos. Por outro lado, e é aqui que se encontra o grande equívoco que, no nosso entendimento, Mejía comente quando menciona o fenômeno das imagens veiculadas pela televisão como se estivéssemos tratando do “esperanto”, uma linguagem universalizante.

Na verdade, toda tentativa universalizante esbarra nos próprios limites de significação e sentidos que uma cultura, dotada de seus imaginários, possa atribuir ao que vê e ouve. Segundo a historiadora Evelyne Patlagean, o domínio do imaginário pode ser compreendido como:

...constituído pelo conjunto das representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que estas autorizam. Isto é, cada cultura, portanto cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário.⁹

Jean-Claude Bernardet corrobora o que vínhamos acima problematizando acerca das relações entre cultura e imaginário frente às imagens em movimento. Ele menciona os obstáculos que tiveram, e que têm, certas produções cinematográficas ocidentais para encontrar eco em muitas regiões do planeta:

Outros obstáculos podem ser barreiras culturais: países com fortes culturas nacionais não se tornaram bons públicos para os filmes europeus ou americanos, simplesmente porque os espectadores não os entendiam, como a Índia, o Japão, o que facilitou o desenvolvimento de cinematografias nacionais. Já em outros países que não oferecem resistência cultural, ou cuja cultura foi em grande parte formada pelos invasores ou dominadores, como o Brasil, a dominação cinematográfica pode ser quase total.¹⁰

Diante disso, e por outro lado, se os professores vêm assistindo televisão e cinema ao longo de muitos anos, eles devem, na condição de sujeitos culturais e sociais de seu tempo, estar apresentando também suas formas de problematização e de resistência cultural

⁹ PATLAGEAN, Evelyne. A História do Imaginário. In: LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo : Martins Fontes, 1993. p. 291.

¹⁰ BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo : Brasiliense, 1980. p. 26.

frente ao fenômeno da televisão e à linguagem que esta utiliza. Sistemáticamente ou não, acreditávamos que estes professores estariam desenvolvendo metodologias de resolução de problemas com vistas à elucidação de fenômenos que se lhes aparecem como problemáticos.

Não obstante, na Educação Popular têm sido freqüentes as preocupações relacionadas às camadas populares diante do fenômeno das mídias televisivas. Como as esboçadas anteriormente por Maza e Mejía, acrescentam-se outras como Alder Calado, que referindo-se à sociedade e à educação brasileira, argumenta que:

...acentuadamente marcadas pelos conflitos sociais, inclusive os de classe, trata-se de um cotidiano extremamente pródigo em fatos, ocorrências e situações, de que se servem diferentes setores das classes dominantes para manter e ampliar e, se possível lhes fora, perpetuar o controle das decisões fundamentais da vida social, econômica, política, cultural, ideológica... Basta ver o **profundo alcance ideológico dos meios de comunicação de massa**, por meio dos quais a **Rede Globo**, por exemplo, se dá ao luxo de não somente '**fazer a cabeça**' de enormes parcelas da população, como ainda tem o desprazer de fazê-lo, dizendo-se neutra, isenta, independente...¹¹ (grifos nossos)

Também sobre este problema discorre Severina Nascimento:

A incapacidade do sistema para responder às demandas diversificadas dos diferentes setores sociais, o crescimento das desigualdades econômicas e o **avanço dos meios de comunicação**, permitindo o **aumento do poder dos aparelhos de dominação simbólica**, que se estende como os fios de uma malha envolvendo todos os domínios, os espaços e os gestos do social, conduzem à fragmentação dos lugares de conflito e ao **surgimento de novos atores sociais** mas também à busca de novas e diversificadas formas de ação social e política.¹² (grifos nossos)

Ou ainda Elisa Gonçalves, referindo-se ao pensamento da Pedagogia Crítica Atual, esta afirma que:

O problema que se coloca, diante de um processo do **agir comunicativo**, é que muitas das **suas deformações**, que são obstáculos para o sucesso dos diálogos, existem porque ocorrem numa sociedade desigual. Essas deformações, muitas **advindas de manipulação político-ideológica e da mídia**, são mecanismos que **legitimam a dominação**, pois impedem a problematização, a tematização discursiva das normas interativas.¹³ (grifos nossos)

A despeito do ponto de vista dos pesquisadores da Educação Popular, que vínhamos vendo até aqui, pudemos observar que neles ainda permanece como muito forte a idéia dos atores sociais como indivíduos passivos e manipulados pela batuta

¹¹ CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematizando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo : Loyola, 1998. p. 139.

¹² NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global — novas problemáticas. Ibidem. p. 241.

¹³ GONÇALVES, Elisa Pereira. Educação Popular : entre a modernidade e a pós-modernidade. Ibidem. p. 227.

arregimentadora do poder onipotente das mídias. Isto não ocorre ao acaso. Afinal grande parte da formação da intelectualidade brasileira teve suas bases alicerçadas no chão dos paradigmas das teorias da dependência e no modelo Frankfurtiano.

A título de esclarecimento sobre as teorias da dependência, é importante registrar que estas podem ser compreendidas como produto da elaboração intelectual, nos anos 60, de alguns pesquisadores brasileiros às voltas com a questão da dependência e do subdesenvolvimento. Estes pesquisadores, àquele período, inovavam com uma base de sustentação teórica marxista em suas pesquisas dos fenômenos sociais. Sobre isto Mauro Wilton argumenta:

A teoria de dependência que então se formulou procurava explicitar como as relações dos países desenvolvidos centrais e hegemônicos com os países subdesenvolvidos, periféricos e dominados não se limitavam a questões econômico-financeiras, mas envolviam a tecnologia da produção, a cultura, o saber, a linguagem e os estilos de concepção de vida pessoal e social.(...)Os meios de comunicação eram vistos como agentes desse processo não só pelo capital que os criava e mantinha, ou pela tecnologia de que se serviam, ou mesmo pelos produtos que veiculavam, mas pela lógica de concepção de vida que alimentavam e pelo lugar cultural que passavam a ocupar na vida cotidiana de pessoas e grupos sociais.¹⁴

A partir daí, como um desdobramento da teoria da dependência, e sob o mesmo paradigma marxista, a partir dos anos 80, os intelectuais da Comunicação brasileira referenciados no modelo Frankfurtiano, caminharão na direção de uma teoria crítica que privilegiará a razão técnica como estrutura de poder. Sobre isto, Mauro Wilton acrescenta:

O modelo frankfurtiano, sobretudo na sua acepção que mais de perto foi estudada, a da 'indústria cultural', entre 1960 e 1980, acentuava que a relação de dominação não era apenas linear e direta entre formações capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas. A racionalidade técnica, base da modernidade, acabara se transformando de iluminadora em principal instrumento da moderna dominação que estava para além das formações sociais, encontrava-se no interior do próprio processo capitalista.¹⁵

Notadamente o que temos aqui é um paradoxo. Se nas diversas proposições elencadas por estes pesquisadores da Educação Popular, acerca de outros objetos, é lugar comum empreender uma busca pelas falas e lógicas de resolução de problemas pelo popular, por que não estariam estes pesquisadores partindo do pressuposto de que o mesmo poderia estar sendo investigado com relação ao popular diante das mídias? Isto é, assim como é sabido por estes pensadores da Educação Popular que as homogeneizações das percepções pelo popular diante das coisas do mundo possa acarretar sérios prejuízos

¹⁴ SOUZA, Mauro Wilton de. Recepção e Comunicação : a busca do sujeito. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 18-19.

¹⁵ Idem, Ibidem. p. 20.

investigativos, não é demais lembrá-los que ao massificarem o popular diante das mídias, aí também estaremos encontrando limites para a compreensão do popular quanto à possibilidade de investigá-lo em suas multiplicidades perceptivas.

Nesse sentido, veremos a seguir como os Estudos de Recepção poderiam vir a colaborar para uma revisão dos paradigmas que direcionam os olhares dos pesquisadores da Educação Popular diante da necessidade de compreensão do popular diante das mídias.

3. Os Estudos de Recepção: potencialidades investigativas para a Educação Popular

Ainda hoje o paradigma que impera na investigação das audiências, em muitas pesquisas de opinião pública, opera com a idéia dos impactos e dos efeitos. Sobre isto, Inesita Araújo e Eduardo Jordão consideram que:

Impacto traz subjacente a idéia de um emissor-atirador que emite-dispara uma mensagem-projétil em direção a um público-alvo que está lá, homogêneo, estático como um muro e que vai continuar lá, imóvel, permitindo que se verifique se o alvo foi atingido e a profundidade do rombo. (...) Mas a maioria dos estudos que avaliam impacto ignora a dinâmica e as pluralidades sociais, despreza a cultura e a história dos receptores, não leva em conta a existência de outros atores, outras fontes de informação, outros discursos em cena...¹⁶

O que podemos depreender daqui, é que existe um esforço da parte dos pesquisadores dos Estudos de Recepção em materializar as invisibilidades que se encontram acobertadas pela multiplicidade das subjetividades, provenientes das culturas constitutivas dos sujeitos sociais. Isto é, à medida que empreendem uma busca pelos sujeitos receptores, a partir do empréstimo das falas destes mesmos sujeitos, acabam enveredando para o interior do popular não mais impactado, mas dissolvido em multiplicidades perceptivas.

As falas dos sujeitos sociais demandam uma sondagem criteriosa sobre seus posicionamentos e posturas frente aos fenômenos que se apresentam diante de seus olhares e ouvires. Acreditamos que nem sempre tais posturas sejam de sujeição e prostração. Existe um imperativo quanto à necessidade de sondar esta possível multiplicidade de olhares e de ouvires.

¹⁶ ARAÚJO, Inesita & JORDÃO, Eduardo. Velhos Dilemas, Novos Enfoques : uma contribuição para o debate sobre estudos de recepção. In: PITTA, Áurea M. da Rocha (org.) *Saúde e Comunicação — visibilidades e silêncios*. São Paulo : Hucitec, 1995. p. 177.

Diante do quadro apontado até aqui, parece sensato afirmar a necessidade de a Educação Popular buscar outras referências, outros “braços” teóricos que possam vir a contribuir para o aprofundamento das pesquisas e dos debates em seu interior.

Os novos tempos engendraram um avanço na direção de formas híbridas de pensamento acerca dos fenômenos. As disciplinas não se bastam mais em seus campos específicos de reflexão, dada a complexidade que os objetos demandam.

Nesse sentido foi que defendemos a idéia da realização de uma interface entre a Educação Popular e as teorias da comunicação, particularmente os Estudos de Recepção, onde dos anos 80 para cá os pesquisadores da comunicação vêm defendendo novas posturas diante da complexidade em que consiste atualmente a tarefa de compreendermos os espaços de negociação permanente entre os sujeitos que emitem as mensagens e os sujeitos que as “percebem”.

Ao empreendermos a tarefa de dialogarmos com alguns dos autores dos Estudos de Recepção através de seus trabalhos científicos, pudemos nos dar conta de como os Estudos de Recepção possam vir a contribuir como uma pedagogia para os meios. Notadamente pudemos nos dar conta de como Paulo Freire tem influenciado fortemente o professor doutor Guillermo Orozco Gomes, da Universidade de Guadalajara, México, pesquisador latino-americano dos processos de recepção dos meios de comunicação e da inter-relação comunicação/educação. Segundo Orozco:

Um dos autores que mais me inspirou e motivou foi Paulo Freire. Estudei toda a sua obra quando estava na universidade. Como educador, tive de fazer um pouco o tipo de educação inspirado na metodologia de Paulo Freire que, afinal (...) é uma proposta de intervenção pedagógica. Isso me possibilitou a condição de efetivar um trabalho altamente consciente durante esses anos (...) e esse era muito do significado que Paulo Freire passava: poder transformar.¹⁷

Foram estes argumentos de Orozco que então viriam a justificar ainda com maior vigor o caminho que percorríamos. Ao procurarmos investigar os professores enquanto receptores, estaríamos dando forma ao que nos propúnhamos desde o início desse trabalho: efetuar uma proposta pedagógica para os meios de comunicação, particularmente os que fazem uso das imagens em movimento. Isto é, ao mesmo tempo que ao levantarmos os

¹⁷ FÍGARO, Roseli. Uma Pedagogia para os Meios de Comunicação : aprender a ensinar para transformar, eis a preocupação de Guillermo Orozco Gómez ao tratar do campo comunicação/educação (entrevista). *Comunicação e Educação*, São Paulo, (12) : pp.77-88, maio/ago, 1998. p. 78

depoimentos dos professores com o objetivo de que pudessem eles se dar conta de como as suas distintas experiências culturais os marcam diferentemente quanto à percepção dos produtos audiovisuais, estaríamos também levando a cabo a materialização de uma interface entre os Estudos de Recepção e a Educação Popular.

Contudo, os Estudos de Recepção atualmente são reconhecidamente um área de estudos de grande densidade. São muitas as reflexões que vêm sendo realizadas por seus pensadores tanto do ponto de vista dos temas e suas problematizações, quanto do ponto de vista metodológico e epistemológico.

Nesse sentido, foi que também serviram de paradigma investigativo para esta pesquisa, do ponto de vista da problematização do tema que contempla as relações dos sujeitos e as mídias, os estudos que vêm sendo desenvolvidos por Mauro Wilton de Souza que tem empreendido uma busca pelo sujeito nos estudos de recepção¹⁸. Este estudo de Mauro Wilton, colaborou fundamentalmente para que mudasse a nossa compreensão do sujeito e suas inter-relações com a comunicação.

Finalmente, e isto veremos a seguir, como que o filósofo Jesus Martín-Barbero, assessor do Instituto de Estudos sobre Culturas e Comunicação da Universidade Nacional da Colômbia, contribuiu sobremaneira para a mudança do enfoque sobre o objeto e os sujeitos de nosso estudo. A sua obra “De los Medios a las Mediaciones”¹⁹, representou um marco de mudança de percurso em nossa caminhada. Esta obra viria a influir diretamente na maneira de enfocar as relações entre os professores entrevistados e observados e as formas como estes significam os meios.

4. Indicativos e formulação hipotética da necessidade de mudança de paradigma

São muitos os problemas encontrados atualmente no interior de uma escola rural. Porém, talvez um dos mais contundentes que encontramos nas falas de alguns professores, sejam dúvidas acerca do tratamento que deve ser dado frente à penetração maciça da

¹⁸ SOUZA, Mauro Wilton de. *Recepção e Comunicação : a busca do sujeito*. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 13-38.

¹⁹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los Medios a las Mediaciones : comunicacion, cultura e hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987. Fomos informados de que existe uma versão em português, mas não conseguimos encontrá-la.

televisão no interior do assentamento. Estes depoimentos foram tomados ao longo de nossas primeiras visitas à escola em vários momentos distintos: durante as conversas nos intervalos das atividades de um projeto de formação de professores com o qual colaboramos e participamos²⁰; colhendo feijão com a comunidade escolar; nas noites que, excitados pela companhia benfazeja da cuia de chimarrão, se estendiam em conversas sem fim; e nos momentos das refeições e letargias subsequentes àqueles desfrutes gastronômicos que nossa memória-paladar não esquece.

Naqueles momentos, foram muitas e instigantes as observações feitas pelos professores: A professora Nena nos dizia “a gente não sabe o que fazer. Nós tentamos passar um pouco de crítica para nossos alunos mas eles passam a tarde vendo a Angélica, os pais, o jornal e as mães, as novelas”, ou ainda, a mesma professora, agora referindo-se ao poder das imagens sentenciava que “a televisão é muito perigosa. É tudo muito cinematográfico”. Nena também nos alertava para o fato de que “a televisão é uma coisa montada”, ou ainda o professor Adílio observava que “tem uma psicologia de convencimento por detrás da televisão” e, finalmente, também Adílio, referindo-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as mídias, afirmava que “a mídia esconde nossos líderes”.

De posse desses primeiros depoimentos, entendemos então que os professores estavam nos convidando a vê-los como sujeitos que, por estarem já em contato com as mídias ao longo de suas vidas, vinham tratando de problematizá-las no interior do lugar cultural em que trabalham, a despeito da força aglutinadora do MST que os integra ideologicamente. Isto é, ao mesmo tempo que a comunidade de assentados encontra identidade com propostas de mudança da ordem vigente através dos símbolos que congregam os integrantes do MST, por outro lado também encontra identidade na programação sensacionalista e bestializante (juízo de valor nosso) veiculada pela televisão brasileira.

²⁰ Este projeto, coordenado pela professora Maria Isabel Batista Serrão do Departamento de Metodologia de Ensino do CED – UFSC, ainda se encontra em funcionamento. Seu objetivo principal é a *Formação do Professor Leitor e Escritor* — este é o nome do projeto —, com vistas a tornar mais presente nos professores a necessidade do trabalho com os registros de suas atividades. Nossa colaboração se limitou a uma exposição sobre a linguagem audiovisual e ampla participação nos debates subsequentes aos estudos propostos pela professora Maria Isabel.

Entretanto, por mais que estes professores, sujeitos que em maior ou menor grau participam do MST, encontrem-se em sintonia identitária quanto à especificidade das lutas que os movem (a luta pela reforma agrária, a luta por uma política agrária, a luta por uma sociedade igualitária, a luta pela preservação dos valores culturais regionais etc.), é importante levar também em consideração que estes sujeitos são corpos distintos, marcados por diferentes trajetórias históricas, culturais, psicológicas e sociais ao longo de suas vidas. Portanto, à medida que eles se encontram em confronto com os fenômenos que lhes aparecem como problemáticos, acabam significando estes mesmos fenômenos mediados por suas próprias histórias de vida, dos rastros e marcas que a vida deixa como legado indelével de um percurso singular. E, nesse sentido, segundo Fleuri:

assumir efetivamente a multiplicidade e a reciprocidade de diferentes pontos de vista pode ser um caminho para se compreender melhor o que as classes populares estão efetivamente dizendo e que os intelectuais tem dificuldade de entender.²¹

Isto não significa o abandono do olhar sobre o universo macrosocial, mas sim a possibilidade da abertura de outras portas que propiciem abrir o leque de entendimento da tessitura que comporta diversos contextos, mesmo o dos contextos microsociais. Afinal, considerando-se cada indivíduo como parte constituinte de um determinado corpo social, argumenta Fleuri que:

Dada a complexidade de cada indivíduo, é indeterminável e imprevisível o sentido que cada sujeito assumirá em um contexto em transformação. Entretanto, as ações e reações de cada sujeito, dada a sua ligação com os outros elementos do contexto, interferem de um modo ou de outro no sentido da transformação do contexto.²²

Desse modo, o que procurávamos então era o que dizia respeito ao que media cada um dos sujeitos professores ao atribuir sentidos diante do contexto das mídias das imagens em movimento. Acreditávamos, a modo de hipótese, que estes professores por estarem detectando problemas com respeito à interferência das mídias no cotidiano escolar, deveriam estar também tratando de desenvolver reflexões e práticas metodológicas com vistas à resolução do problema da influência do fenômeno televisivo em seus cotidianos.

Mas para que os professores produzissem estas reflexões e práticas metodológicas acreditávamos, e esta era a nossa segunda hipótese, que para tanto estariam sendo mediados por suas experiências com as mídias e pelas relações sociais que estabeleceram

²¹ FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 107.

²² Idem. Ibidem. p. 110.

ao longo de suas vidas. E é isto que veremos a seguir: como o estudo de compreensão do popular, a partir da categoria “mediação”, possa contribuir para o entendimento das culturas populares diante do fenômeno televisivo.

5. Eixo teórico: Mediações como espaço de negociações pela hegemonia.

Entre os pressupostos da Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção, foram especialmente as reflexões de Jesus Martin-Barbero que acabaram por servir como aporte teórico desse trabalho.

Diante dos primeiros indicadores obtidos em nosso primeiro contato com os professores, nossa necessidade de mudança de enfoque foi encontrar guarida, sobretudo, nos estudos empreendidos por Barbero. Logo no início de sua obra *De Los Medios a las Mediaciones*, Barbero argumenta ser necessário:

Mudar o lugar das perguntas [dos meios às mediações], para tornar investigáveis os processos de constituição do massificante por fora da chantagem culturalista que os converte inevitavelmente em processos de degradação cultural. E para isto investigá-los desde as mediações e os sujeitos, isto é, desde a articulação entre práticas de comunicação e movimentos sociais.²³

À medida que tínhamos como demanda contemplar as mediações entre os sujeitos professores integrados em um reconhecido movimento social, o MST, e suas práticas com a comunicação, foi que este estudo de Barbero nos apareceu como uma referência para buscar compreender as mediações entre a consciência dos professores e a oferta dos produtos audiovisuais disponíveis (televisão, vídeos e cinema). Entretanto, logo nos pudemos dar conta de que para conseguirmos a materialização das mediações que procurávamos, Barbero nos incitava a tomar a cultura como ponto de partida afirmando que:

...algo radicalmente distinto se produz quando o cultural indica a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos — regionais, religiosos, sexuais, geracionais — e formas novas de rebeldia e resistência. Reconceitualização da cultura que nos enfrenta a existência dessa outra experiência cultural que é popular, em sua existência múltipla e ativa não somente em sua memória do passado, mas em sua conflitividade e criatividade atual. Pensar os processos de comunicação a partir da cultura, significa deixar de pensa-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança que proporcionava a redução da problemática da comunicação à das tecnologias.²⁴

²³ Op. cit. p. 11.

²⁴ Idem, ibid. p. 226

Um dos referenciais teóricos com o qual Barbero constrói seu conceito de cultura, podemos encontrar nas investigações sobre as quais tem se debruçado Canclini em suas pesquisas acerca das culturas populares no capitalismo. E o conceito de cultura, para Canclini, demanda:

...restringir o uso do termo cultura para a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido.²⁵

E é nesse palco, onde ocorrem as lutas pela cultura, quanto “à administração, renovação e reestruturação do sentido”, que Barbero “refere-se à concepção (...) de hegemonia para explicar a formação de mediações”²⁶. Segundo White:

A hegemonia, para Martin-Barbero, não está assegurada de uma vez por todas por uma única classe dominante, mas é um campo de batalha entre muitos atores e palco de novas alianças. O poder não é primordialmente exercido pela força, mas por manobras para definir símbolos culturais da sociedade.²⁷

Nesse sentido então, o funcionamento da sociedade seria quase como um campo de lutas onde não encontraríamos efetivamente nenhuma forma de hegemonia pura, mas sim, utilizando uma metáfora de Barbero, de “mestiçagens”²⁸. Mas ao tratar das culturas como formas híbridas da produção de sentidos, Barbero se pergunta “como pensar a identidade enquanto segue imperando uma razão dualista, apegada em uma lógica da diferença que trabalha levantando barreiras, que é a lógica da exclusão e da aparência?”²⁹

Para Barbero, as mediações aparecem como elementos de ligação entre o poder hegemônico da indústria cultural, e os sentidos que lhes são atribuídos pelas audiências organizadas em movimentos sociais. E, nesse sentido, ele propõe:

...em lugar de fazer partir a investigação da análise das lógicas da produção e da recepção, para buscar depois suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares de onde provém as constrições que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão. A modo de hipótese, que recolhe e dá forma a uma série de buscas convergentes (...), se propõem três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.³⁰

²⁵ CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 29.

²⁶ WHITE, Robert A.. Tendências dos Estudos de Recepção. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, (13): 41 a 66, set./dez. 1998. p. 55

²⁷ Idem. Ibid. p. 55

²⁸ MARTÍN-BARBERO, Jesus. Op. Cit. p. 204.

²⁹ Idem. Ibid. p. 205

³⁰ Idem. Ibid. p. 233

Para Barbero, a cotidianidade familiar aparece como importante mediação entre a produção e o consumo da televisão. Para ele:

Se a televisão na América Latina tem a família como unidade básica de audiência é porque ela representa para as maiorias a situação primordial de reconhecimento. E não pode entender-se o modo específico em que a televisão interpela à família sem interrogar a cotidianidade familiar enquanto lugar social de uma interpelação fundamental para os setores populares.³¹

O que Barbero argumenta aqui, é que ao mesmo tempo que a família aparece como mediação para o desenvolvimento das programações produzidas pelas emissoras de televisão, e também outras mídias de massa, ela também aparece interpelada a ser mediação de si mesma em um espaço de negociações em que a televisão também é interpelada a mediar a convivência no cotidiano familiar. Nesse sentido, pareceu-nos de grande relevância pedir permissão aos professores para que nos deixassem “adentrar” suas vidas privadas, formulando questões que indagassem acerca de seus cotidianos domésticos relacionados ao uso da televisão e do videocassete. Isto se deu por conta de acreditarmos poder encontrar aí importantes sentidos que eles atribuiriam à televisão como um elemento “interferidor” nas relações familiares.

Por sua vez, a temporalidade social é sobre a qual se assenta a matriz cultural do tempo. Isto é, todas culturas possuem formas distintas de se relacionar com o tempo, ou melhor, o tempo de que se dispõe, a parte do que é controlado sistematicamente pelas instituições públicas ou privadas, é significado e utilizado de “n” maneiras pelas mais diversas culturas. Sobre isso Barbero nos convida a refletir que:

Enquanto em nossa sociedade o tempo produtivo, o valorizado pelo capital, é o tempo que “corre” e que se mede, o outro, de que está feita a cotidianidade, é um tempo repetitivo, que começa e acaba para recomeçar, um tempo feito não de unidades contáveis, mas de fragmentos.³²

O tempo do “ócio”, isto é, aquele não controlado pelo capital, aparece nos indivíduos como fluido, desprovido de singularidade. Em outras palavras, não é possível precisar o que uma determinada comunidade está fazendo concomitantemente com o tempo de que dispõe. Ele não é possível de ser equacionado porque justamente encontra-se fragmentado entre o que se começa e recomeça sem a precisão do apito da fábrica e o “estalar do chicote” do gerente de produção.

³¹ Idem. Ibid. p. 233-234.

³² Idem. Ibid. p. 236.

Nesse sentido, nos perguntarmos o que os professores fazem com o tempo extra-escolar no contato com as mídias nos pareceu muito profícuo. Isto ocorreu porque acreditamos que também seus cotidianos domésticos acabam por enveredar para o interior do espaço escolar como mediação articuladora das práticas de abordagem das mídias. E isto poderemos perceber posteriormente na descrição das entrevistas e das observações realizadas.

Finalmente, a competência cultural, para Barbero, é onde se encontra:

[a] diferenciação entre uma cultura gramaticalizada — aquela que remete a intelecção e fruição de uma obra às regras explícitas da gramática de sua produção — e uma cultura textualizada: onde o sentido e o prazer de um texto remete sempre a outro texto, e não a uma gramática, como acontece no folclore, na cultura popular, na cultura de massa. Da mesma maneira que a maioria das pessoas vai assistir cinema, isto é um filme policial ou de ficção-científica ou de aventuras, do mesmo modo a dinâmica cultural da televisão atua por seus gêneros. A partir destes ativa a competência cultural e a seu modo dá conta das diferenças que a atravessam. Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos.³³

Ao longo de nossas investigações, a recorrência aos gêneros proliferam nos depoimentos. Barbero, ao recorrer aos gêneros para averiguar a competência cultural à qual se refere, pleiteia que estes estejam como que num entremeio dos espaços de negociação entre as mídias e os consumidores, isto é, estes espaços seriam então um subproduto entre as demandas por formatos com os quais o popular se projeta e se identifica e, por outro lado, os produtores refreando seus potenciais criativos nos limites da compreensão gramatical pelo popular. E ao investigarmos estes espaços, encontraremos aí a materialização das lógicas articuladas pelos professores quanto aos significados atribuídos por eles às mídias.

Ao tomarmos como aporte teórico estas reflexões de Barbero, pudemos compreender que qualquer tentativa precipitada de compreensão homogênea de um lugar cultural, acaba implicando em sério prejuízo investigativo. Dada a complexidade dos novos pontos de vista onde se coloca a ciência contemporânea para olhar a sociedade, cumpre aos pesquisadores ampliarem suas buscas na direção do que liga as coisas umas às outras, neste complexo sistema representado por homens e mulheres.

³³ Idem. Ibid. pp. 238-239.

6. O espaço da pesquisa

Para descrever o espaço da pesquisa, foi aqui utilizado um relato de nossa segunda viagem ao assentamento em outubro de 1998 e escrito na mesma noite de nossa chegada. Este relato foi transcrito *ipsis literis* do diário de campo, por descrever com grande emoção a sensação do autor deste trabalho ao se deparar com a realidade do local tanto do ponto de vista da paisagem, quanto do ponto de vista de sua percepção da presença das antenas de captação de sinais televisivos nas casas dos assentados:

À medida que nos afastávamos da estrada pavimentada, na altura do quilômetro 21, a partir de Fraiburgo em direção à Lebon Régis, SC, percorríamos os 14 quilômetros que separam a estrada pavimentada do coração do assentamento onde se situam as escolas de ensino fundamental 24 de Junho e Nossa Senhora Aparecida e a Escola Agrícola 25 de Maio com ensino de 5ª a 8ª série.

Nesta segunda visita, agora menos embriagados com a paisagem e mais voltados para a observação das casas encravadas no assentamento, uma outra paisagem nos revelava outras nuances que na primeira viagem muito pouco nos havia chamado a atenção: as antenas de recepção de televisão.

A cada curva vencida, ao chacoalhar de nossas cabeças embaladas pela irregularidade pedregosa da estrada, uma nova paisagem se mostrava soberba diante de nossos olhos. Mas desta vez o que parecia, sobremaneira, contrastando com o cenário natural, eram as casas construídas predominantemente de madeira que, embora modestas, apresentavam algo de familiar: a antena parabólica — colocada em frente da casa onde todos possam ver — ou, em alguns casos, a tradicional ‘espinha de peixe’.

Eram 8:00 horas de uma bela manhã de um outubro primaveril. As macieiras e os pessegueiros em suas floradas proporcionavam um deslumbrante espetáculo multicolor. Percorridos os 14 quilômetros que separam a estrada pavimentada do coração do assentamento, chegávamos no local onde se encontra a Escola Agrícola 25 de Maio. Os professores já nos aguardavam para mais um dia de atividades junto ao projeto “Formação de Leitores e Escritores”, coordenado pela professora Maria Isabel Batista Serrão da UFSC.

E este consistiu o espaço objetivo de nossa pesquisa: três escolas situadas dentro de um assentamento denominado pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como Assentamento Vitória da Conquista, em contraposição ao toponímico alcunhado pelo INCRA como Faxinal dos Domingues, nome que, se adotado, permaneceria como memória dos antigos proprietários da terra desapropriada.

7. Os sujeitos da pesquisa

A amostragem disponível, para a realização dessa pesquisa, compreendeu as falas de oito professores com procedência e formação escolar de grande heterogeneidade. Foram eles:

1. **Professor Adílio:** 40, catarinense de Abelardo Luz, atualmente é diretor da Escola Agrícola 25 de Maio e leciona há 17 anos. Formado em pedagogia, pós-graduando em nível de especialização em psicopedagogia não concluída (segundo ele mesmo “por falta de pagamento e por falta de escrever a monografia);
2. **Professor Aldoir:** 28, catarinense de São José do Cedro, está cursando o sexto período de Letras e tem um ano de formação sindical na CUT – Central Única dos Trabalhadores. Está no magistério há 2 anos, mas trabalhou com formação pela CUT desde 1996. Atualmente leciona as disciplinas de Português e Espanhol de 5ª a 8ª série na Escola Agrícola 25 de Maio;
3. **Professora Anita:** 33, gaúcha de Aratiba, está cursando o quarto período de Pedagogia em Fraiburgo e é formada em magistério de segundo grau. Está no magistério há 12 anos. Atualmente leciona na 4ª série da Escola 24 de Junho e na educação de jovens e adultos no Acampamento Darcy Ribeiro situado às margens da rodovia que liga Fraiburgo à Lebon Régis;
4. **Professora Eliane:** 23, catarinense de Videira, filha de assentados e formada em magistério de segundo grau, leciona há 7 anos, tendo trabalhado no ensino fundamental com classes multiseriadas. Há 15 dias (na ocasião da entrevista) encontrava-se lecionando as disciplinas de Ciências e Matemática nas 5ª e 7ª séries da Escola Agrícola 25 de Maio;
5. **Professor Heitor:** 33, paulista de Sorocaba, formado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, leciona há 6 anos. Atualmente professor na Escola Agrícola 25 de Maio, leciona as disciplinas de Geografia e História;
6. **Professor Mateus:** 30, catarinense de Seara, técnico em Agropecuária, está cursando atualmente Licenciatura em Ciências Agrícolas na UNOESC, em Chapecó. Leciona há 3 anos e na Escola Agrícola 25 de Maio, onde encontra-se há 3 meses, leciona as disciplinas de Sociologia Rural, Associativismo, Agroindústria e Zootecnia;
7. **Professora Nilva:** 47, catarinense de Chapecó, é assentada e formada em magistério de segundo grau. Leciona atualmente nas 1ª e 3ª séries da Escola Nossa Senhora Aparecida e, segundo ela, está no magistério há 27 anos. Figura histórica do Movimento, assim como seu marido Gerônimo, estão no MST desde sua origem;
8. **Professor Sandro:** 30, catarinense de Videira, tem formação em magistério de segundo grau e técnico em Agropecuária e leciona há 7 anos, Está cursando atualmente Matemática e Física na UNOESC, Chapecó. Na Escola Agrícola 25 de Maio leciona as disciplinas de Agricultura, Associativismo, Zootecnia e Cooperativismo.

Cabe ressaltar que também consideramos como amostragem os depoimentos de outros professores não incluídos na ocasião das entrevistas mas que tiveram grande contribuição em outros momentos de conversas e “bate-papos” nas vezes que lá estivemos e que foram: professora Naira, professor Edson, professor Mário, professora Nena, professora Manoela, professor Vander e a professora Marineide.

Finalmente, consideramos também como objeto de investigação o currículo obrigatório que consta da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁴ (o que possibilita às escolas o vínculo institucional, e portanto empregatício, com a Prefeitura Municipal de Fraiburgo e a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Governo do Estado de Santa Catarina) e o currículo proposto pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (o que os vincula ao movimento social em questão)³⁵. Estes documentos colocados frente a frente, acabaram por esboçar uma síntese discursiva de práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no interior das escolas pesquisadas e que é produto de um jogo de forças em disputa pela hegemonia de paradigmas educacionais.

8. Metodologia empregada

8.1. Fundamentação teórico-metodológica

Para todos os efeitos, esta pesquisa pode ser caracterizada como uma investigação de natureza qualitativa. Mesmo nos momentos em que aparecem os números, estes são compreendidos como possibilidade de localização da “qualidade” na “quantidade”. Sobre isto Inesita Araújo e Eduardo Jordão lançam a seguinte questão:

Pode se perguntar o que é mais importante na avaliação, obter dados numéricos que fazem estimar a magnitude de um fato ou a compreensão da estrutura de relações responsáveis pelo surgimento do fato? No contraponto da questão: é possível desvelar a

³⁴ CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil* : leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

³⁵ Como referência ao currículo proposto pelo MST, tomamos como base os seguintes documentos: ENSINO DE 5ª A 8ª SÉRIE EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO : Ensaando uma Proposta. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1995.; PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST. Caderno de Educação nº 8. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1999.; COMO FAZER A ESCOLA QUE QUEREMOS : o planejamento. Caderno de Educação nº 6. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1995.; ALFABETIZAÇÃO. Caderno de Educação nº 2. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 3 ed., 1998.

estrutura de relações entre variáveis desencadeadoras de um fato se não se souber, com “precisão”, sua extensão material concreta, expressa através dos números?³⁶

Portanto, compreendendo os professores como um certo tipo de audiência e por estar Barbero inserido dentro das abordagens da teoria interpretativa das audiências, foi que utilizamos como recurso teórico-metodológico esta teoria. Esta tradição, que tem como foco de interesses a “cultura popular, movimentos populares, mídia do povo, democratização da comunicação e pesquisa sobre mídia e desenvolvimento das culturas nacionais”³⁷, segundo White:

...prioriza o enfoque da construção do significado por comunidades interpretativas. (...) Destaca a maneira como estas comunidades tomam alguns elementos significativos da mídia para construir sua cultura. Isto é, o estudo começa pela análise do significado que grupos particulares, informais fazem de uma determinada situação, mediante cadeias de interação social ou outros tipos de interpretação comunitária. Assim, as pesquisas enfocam áreas e processos de negociação — uma espécie de espaço constituído por agressão, resistência, sedução, boicote, debate e cumplicidade — entre a lógica da produção e a hegemonia, de um lado, e a lógica do consumo e construção da identidade na vida cotidiana, do outro.³⁸

Contudo, ao pretendermos adentrar o universo cotidiano de cadeias de interação social da comunidade em que se inserem os professores, foi necessário nos inserirmos naquele contexto. Isto não foi difícil, até porque o MST contamina, revitaliza-nos em perspectiva de horizonte, de amanhã, amainando qualquer pânico decorrente da crise de paradigmas que grassa no bojo do pensamento contemporâneo.

Ao entrarmos no cotidiano dos professores, da comunidade escolar e dos assentados, integrando-nos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como militantes, vestindo a camisa (também o boné) no seu sentido estrito, brigando e lutando pela justa questão da Reforma Agrária, foi que nos apercebemos de que nossa investigação, intuitivamente e independentemente da nossa vontade, se encaminhou para uma pesquisa com nossa participação ativa. A decisão não se deveu a nenhum pré-planejamento que nos conduzisse a uma pesquisa participante; ela foi acontecendo por força das circunstâncias do contexto político no qual estávamos inseridos.

³⁶ ARAÚJO, Inesita & JORDÃO, Eduardo. Op. cit. pp. 173-174.

³⁷ WHITE, Robert A.. Recepção : a abordagem dos estudos culturais. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (12) : 57 a 76, maio/ago. 1998. p. 59.

³⁸ Idem. Ibid. p. 59.

Por estas razões, a investigação não se restringiu ao questionário (veja anexo). O questionário apenas serviu como eixo condutor das entrevistas, acontecendo, na maior parte das entrevistas, de estas terem se transformado em diálogo, abandonando completamente o questionário previamente elaborado.

8.2. Coletando os dados

As técnicas utilizadas para a obtenção e registros dos dados coletados restringiram-se a três, a saber:

1. Depoimentos gravados em fitas cassete e posteriormente transcritas pelo autor desse trabalho;
2. Atividades com roteiros planejados pelos professores ou alunos da escola e gravadas em videocassete (Super-V e VHS) pelo autor desse trabalho³⁹ e
3. Registros que foram organizados na forma de diários de campo anotados ao longo das conversas e debates ou, contando com os limites da memória, à noite no interior da barraca e à luz de lanterna.

Estes dados foram obtidos em duas permanências de 15 dias no assentamento: de 7 a 21 de março e de 30 de maio a 13 de junho de 1999. Também foram realizadas três visitas com permanência de uma semana cada nos períodos de 2 a 9 de maio, 19 a 25 de setembro e de 17 a 23 de outubro de 1999. Foram ainda realizadas cinco viagens de três dias de permanência no assentamento, sendo duas delas realizadas em outubro e novembro de 1998 e três durante os meses de agosto, setembro e novembro de 1999.

8.3. Do tratamento dos dados

A técnica de tratamento dos dados consistiu em uma aproximação das falas dos professores em torno de temas, isto é, à medida que tínhamos como certos alguns temas

³⁹ O trabalho de gravação de dois vídeos consistiu em uma produção que envolveu toda a comunidade escolar e outro que teve a participação dos professores. No primeiro deles, com o enredo e os cenários construídos pelos alunos, tratava da própria história do assentamento desde a sua ocupação até os dias de hoje. O segundo, foi produto do trabalho dos professores junto ao projeto Formação do Professor Leitor e Escritor, que tinha como uma de suas finalidades proporcionar o contato dos professores com a linguagem da televisão. É importante ressaltar, que neste trabalho os professores puderam desenvolver programas de telejornal e dramatizações utilizando os recursos da linguagem da TV, monitorados em circuito fechado e gravado em VHS.

que nos interessavam e sobre os quais os professores firmavam posição em quase todo seu conjunto, podíamos operar com a diversidade ou consenso sobre um mesmo tema. Por exemplo: ao nos darmos conta de que ao longo das entrevistas os professores recorriam a determinadas categorias, como “televisão e realidade” e, em outros momentos, também fazendo uso das mesmas categorias, contemplavam outro eixo temático, tínhamos aí elementos para circunscrever os diversos posicionamentos e posturas dos sujeitos pesquisados frente ao tema.

Outro modo foi o de transformar simplesmente uma questão formulada pelo questionário em título de seção. Isto é, apanhávamos um tema que fora argüido a eles no questionário e posteriormente, contando com as pluralidades ou aproximações dos professores acerca do tema, transferíamos estes dados para um único registro onde eram agrupados sistematicamente.

De posse desses agrupamentos por temas e/ou categorias nos colocamos na tentativa de interpretação dos sentidos que os professores atribuíam aos temas em questão, tendo como base o universo cultural de cada um desses sujeitos, o que poderá ser visto nos capítulos II e III desse trabalho.

Cumpre acrescentar que os Estudos de Interpretação da Audiência, por serem um campo de interlocução multidisciplinar, acabaram fazendo com que este trabalho se traduzisse em um diálogo com vários campos da ciência que têm se debruçado sobre a tarefa de compreender as relações entre os sujeitos que emitem as mensagens, os meios e os receptores. Serviram como nossos interlocutores pensadores contemporâneos da História, Filosofia, Sociologia, Comunicação, Educação e Linguística.

CAPÍTULO II

O OLHAR E O USO



1. Televisão e escola: um diálogo importante

No ponto 7 do item “d” de “Ensino de 5ª a 8ª Série em Áreas de Assentamento: ensaiando uma proposta”, aparece como de competência da disciplina de Geografia a tematização do espaço das mídias no mundo moderno, com o seguinte teor:

d) As transformações do mundo contemporâneo.

(...)

- O espaço da mídia no mundo moderno. O poder político da TV; a indústria da cultura de massa. Meio de comunicação e cultura popular.⁴⁰

Não obstante a enorme empreitada em que consiste a elaboração de uma proposta alternativa dos conteúdos temáticos a serem discutidos na escola, podemos perceber que da parte do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST a importância da discussão deste meio e suas linguagens, tem restringido o tema à disciplina de Geografia. Por outro lado porém, é fato, sem exceção, que todos os professores apontaram, ao longo das entrevistas, como de grande importância a necessidade de introduzir no cotidiano da escola os debates em torno das mídias, especialmente a televisão. Isto é, todos os professores pleitearam para suas disciplinas a co-responsabilidade na consecução da tarefa de dar especial atenção ao trabalho com o tema das mídias.

Ora, o que podemos nos dar conta é que pela grande amplitude que demandam os trabalhos em torno da elaboração de um currículo alternativo, o Setor de Educação do Movimento vem tentando paulatinamente construir uma proposta educativa diferenciada. Mas, por motivos que desconhecemos, parece ainda ocorrer um distanciamento entre o Setor de Educação e os professores no sentido de estabelecerem as diretrizes de um plano de ensino que contemple a abordagem das mídias de modo mais aprofundado e transdisciplinar.

⁴⁰ ENSINO DE 5ª A 8ª SÉRIE EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO : Ensaando uma Proposta. Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1995. pp. 21-22.

Os professores, ao responderem à questão “Você considera que escola deva discutir sobre a televisão? Por que?”(veja anexo), apontaram para a necessidade de formação de uma consciência crítica com vistas à compreensão da existência de um jogo de forças que se dá no campo do enfrentamento ideológico. Vejamos o que nos foi dito pelo professor Mateus nesse sentido:

Olha, é importante porque a televisão em si sempre joga com o que a classe dominante quer que você pense, o que eu chamo, digamos assim, de um aparelho ideológico. Você tem que fazer determinada coisa senão você tá de fora, você tá de lado. Tem gente que, a gente nota, se não tá com um tênis de determinada marca é porque tá por fora. Não só nesse fator, no geral. A televisão invadiu os lares brasileiros de uma maneira bastante forte. (...) Isso virou uma erva daninha. (...) Vale também a gente ser crítico do que realmente interessa e isso não é de uma hora para outra. Acho que é uma questão de a gente notar, com o decorrer do tempo, o que é válido para a gente e o que não é.

O que podemos depreender da fala de Mateus é que se, por um lado, a televisão enquanto aparelho ideológico que é, inculca valores perniciosos à sua cultura, que não é a da necessidade do “tênis de determinada marca”, por outro a televisão, se utilizada de maneira criteriosa, filtrando criticamente o que interessa, pode se constituir como um meio importante para a escola. Para Mateus este processo demanda tempo, vem “com o decorrer do tempo [perceber] o que é válido **para a gente** e o que não é”.

O “para a gente”, acima grifado, denota um lugar de onde Mateus olha. E este olhar se dá a partir de seu jeito simples de andar, de seus pés descalços pintados do contraste entre o escuro do verde da grama e o ocre do barro. Isto ainda nos faz lembrar os dias em que lá estivemos, onde em certa ocasião, quando esperávamos o almoço, Mateus orgulhosamente mostrava-nos seus pés, ávido por dizer que é este o modo como gosta de se deslocar naquele lugar.

Também para Sandro, o diálogo que a escola deve estar travando em torno da televisão “é importante porque a TV sempre tem a ideologia por trás que é muito forte, é muito maçante e o aluno não compreende ainda isso”. No entanto, ele acrescenta que os alunos não estão preparados para compreenderem ainda isso. “Isso”, para Sandro, e ela aparece mais uma vez aqui, é a ideologia dominante; “muito forte” porque justamente “muito massificante”. E, se ele afirma como “muito maçante”, possivelmente ele queira aqui estar atribuindo a “maçante” o sentido de “massificante”, isto é, do modo intermitente que a televisão ocupa o cotidiano dos alunos. É interessante, porém, que ao afirmar os alunos como ainda não preparados para compreenderem isso, admite que exista alguma

forma de estar preparado. Mas qual seria esta forma? Deixemos então que o professor Adílio, ao responder à mesma questão, nos aponte estes caminhos nos quais a escola possa estar colaborando:

Ah, muito importante! Muito importante inclusive que os professores tenham mais subsídios para fazerem essas discussões porque infelizmente, nós professores, não temos cursos nessa área, digamos, cursinhos para trabalhar toda essa questão da vida, essa leitura de realidade. Porque, eu digo, nós somos formadores de opinião também. A gente sempre conversa: imagine se fosse um trabalho a nível de Brasil. É a longo prazo, mas nós estamos preparando pessoas com cabeça para transformar toda essa realidade.

Aqui, na fala de Adílio, encontramos dois momentos importantes. Em um primeiro momento, ele aponta ser a realidade muito ampla e que para efetuar toda esta leitura da realidade, eles próprios carecem de uma maior capacitação para atacar tais problemas em suas especificidades. Mas, em um segundo momento, e não obstante a falta de instrumentos pedagógicos para tais finalidades, ele aponta o fato de terem claro um projeto para o Brasil, que é o da transformação de uma suposta realidade com a qual não concordam. Sobretudo porque nesse enfrentamento, entre este projeto cuja opinião popular, na sua compreensão, é formada pelas mídias dominantes, e o projeto proposto pelo MST, os professores vinculados ao Movimento também atuam como formadores de opinião.

Entretanto, para outros professores, a escola deveria estar fazendo este trabalho educativo paralelo ao da família porque, segundo a professora Anita:

a educação é tarefa fundamental da escola. Não só da escola, também da escola. Mas a família não faz esse trabalho em casa. Então a gente na escola tem como dever fazer isso aí.

Aqui a professora aponta para a importância do papel da escola transcender a esfera instrucional, indo para além, na direção do que há de mais fundamental no próprio motivo de existência da escola: a educação. Nesse sentido, então, a relação que deve ser estabelecida com a televisão no interior do espaço escolar diz respeito ao ato educativo.

Quase que dando continuidade ao que Anita nos apontava, também a professora Eliane entende como importante a escola estar fazendo esta discussão em torno das mídias porque, segundo ela:

a gente não está presente as 24 horas do dia com eles. Não sabemos o que eles vêem em casa na televisão. Então muita criança estuda o período da tarde e passa a manhã inteira na frente da televisão assistindo desenho animado. À tarde, se chega em casa, vai assistir à novela, vai assistir um filme. Agora, dificilmente assiste uma notícia, um telejornal, uma coisa mais educativa.

É interessante notarmos aqui que a professora Eliane, da mesma forma que a professora Anita, também está preocupada com o distanciamento entre a escola e o cotidiano doméstico da criança. Outra importante questão levantada por ela, a de que as crianças “difícilmente assistem uma notícia, um telejornal, uma coisa mais educativa”, faz juízo de valor deixando subentendido que, no mínimo, os gêneros de animação, novela ou um filme, teriam menor valor educativo do que os noticiários da televisão.

Diante dessas falas, pudemos destacar três ênfases distintas dadas à questão, a saber: uma primeira, que vê a necessidade de se enfatizar a televisão como um forte aparelho ideológico; uma segunda, que entende que deveria ser dada mais ênfase aos aspectos extra-escolares quanto ao contato dos alunos com os meios de comunicação e, uma terceira, que postula que deveria ser enfatizada a necessidade de aproximação dos pais junto a escola com a finalidade de fortalecimento do trabalho de discussão das mídias com seus filhos.

No primeiro posicionamento, que vimos no depoimento de Mateus, encontramos uma aproximação com um enfoque althusseriano — as mídias como aparelho ideológico —, onde a escola do MST entraria como uma preparadora para a consciência crítica com vistas a dismantelar o discurso das mídias. Enquanto Aparelhos Ideológicos que são, estas mídias estariam admoestando as “cabecinhas” das crianças. Este poder detectado pelos professores no interior destes Aparelhos Ideológicos de Estado, pode ser visto em um interessante excerto de Paulo Freire quando ele sobre isso, corroborando os professores, argumenta que:

Os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses este problema. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares.⁴¹

Há uma certa aproximação entre Paulo Freire e o que os professores apontaram como motivação primeira para que os debates em torno dos meios de comunicação sejam travados no interior do espaço escolar. Ora, tanto o renomado educador quanto os educadores das escolas do Movimento, têm claro que a realidade veiculada pelos referidos meios não corresponde à realidade do modo de vida das classes populares. Eles também

⁴¹ FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação* (Diálogos). V.2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 15.

têm claro que isso se dá pelo fato de que tais meios se encontram nas mãos de um poder que não opta pelo povo e que, portanto, pode ser caracterizado como um poder antipopular.

Por sua vez, enquanto o primeiro grupo se atém aos aspectos políticos da necessidade de uma ação frente aos meios de comunicação, um segundo posicionamento, não obstante o pano de fundo político, se prende mais aos aspectos extra escolares do contato dos alunos com os meios de comunicação, deixando transparecer que haveria na própria televisão possibilidades educativas de formação do aluno. Como se em determinados programas, mais para adultos, pudéssemos encontrar mais “seriedade” educativa.

Um terceiro posicionamento, o de Anita, que diz respeito à discussão que a escola deveria estar fazendo com maior vigor sobre os meios de comunicação, se deve ao fato de que ela estaria aí suprimindo uma carência de tal debate que não estaria sendo feito pelos pais em casa com seus filhos. A entrevistada não deixa claro, porém, se os pais estariam despreparados para esta tarefa, ou se isto estaria encobrindo outras questões relativas ao próprio entendimento dos pais sobre os limites entre o papel da escola e o deles.

2. Utilizando a TV e o vídeo: frequência e obstáculos

Das três escolas do assentamento, as com vínculo municipal (Nossa Senhora Aparecida e 24 de Junho) não possuem televisão e/ou vídeo; quando necessários, estes aparelhos são deslocados da Escola Agrícola 25 de Maio, que dista cerca de dois quilômetros das referidas escolas municipais.

Isto, por si só, já representa um transtorno significativo, em que pese a difícil obtenção cotidiana de um meio de transporte que facilite o deslocamento do equipamento. A professora Anita se lamentou ao informar-nos que acredita que seja pequeno o uso que se faz destes recursos, ao nos colocar que tinha usado “só umas 6 vezes no ano passado, que daí a gente tem que se preocupar em buscar e levar”.

Também a professora Eliane, há poucos meses na Escola 24 de Junho, confessava que não estava fazendo uso do vídeo “pela falta de condições nas escolas”, isto é, a inexistência do equipamento nestas escolas. A professora Nilva, da Escola Nossa Senhora

Aparecida, nos falou do mesmo problema que ocorria na 24 de Junho. Sobre isso ela argumentou que:

Não, nós não temos mas utilizamos com as mulheres do Posto de Saúde uma vez ao ano. Dependemos da Escola Agrícola [25 de Maio], mas fica ruim para trazer porque tem que ficar buscando e levando e eu não sei dirigir, né.

Já os professores da Escola Agrícola 25 de Maio, que dispõem não só de dois aparelhos de televisão mas também de dois videocassetes, fazem uso deste equipamento com maior frequência. O professor Heitor nos disse: “eu tento passar um filme por mês”. Por outro lado o professor Aldoir não é tão regular em seu uso:

Eu acho que tem épocas que é mais utilizado, e tem época que é menos, dependendo de quando você tem alguma coisa que encaixa. Depende muito do material que existe também. Tem muita coisa, eu acho, que poderia ter de material para você utilizar junto, mas daí você não tem material. Mas tem coisas que tem o material, encaixa com o assunto, e daí eu utilizo. Olha, eu diria que a cada três semanas eu utilizo mais ou menos uma vez.

O obstáculo aqui apresentado pelo professor é a falta de material, isto é, embora muitas vezes ele desejasse utilizar alguma produção audiovisual para complementar determinado conteúdo temático, não haveria uma produção compatível com tal conteúdo. Mas, de qualquer forma, se Aldoir faz uso aproximado de um filme a cada três semanas, isto já revela um aproveitamento considerável do recurso.

Outro professor que faz uso freqüente do recurso é o Sandro. Para ele, no entanto, o uso de tais recursos, se exagerado, pode acarretar alguns problemas. Vejamos o que Sandro nos tem a dizer sobre isto:

Tem que tomar cuidado porque tem também as outras aulas. No caso Ciências, a História, Geografia e estas aí também englobam uma boa parte da nossa matéria. Então não dá para você passar vídeo toda vez para não se tornar muito repetitivo para o aluno e ao mesmo tempo cansativo. A gente procura usar uma vez por mês ou a cada 15 dias; depende do assunto.

A preocupação apresentada pelo professor de que o vídeo utilizado excessivamente pode vir a constituir-se como improdutivo para o aluno, pode ser vista em um excerto de um artigo do professor do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA-USP e pesquisador do Projeto Escola do Futuro na USP, José Manuel Morán. Neste artigo, onde o pesquisador nos escreve sobre uma Proposta de Uso do Vídeo e seus usos

inadequados em sala de aula, ele nos alerta sobre a questão de que “o uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas”⁴².

Sem exceção, todos os professores não escondem a importância de otimizar-se o uso de tais equipamentos no interior do espaço escolar. Para eles, se bem utilizado, o vídeo e a televisão podem representar um enriquecimento das aulas. No entanto, o entrave com que mais se deparam é, sem dúvida alguma, o descaso com que os órgãos públicos responsáveis pela educação vêm tratando a necessidade do abastecimento das escolas com equipamentos que permitam a integração da comunidade escolar à realidade tecnológica-cultural que os cerca.

Ora, esta nada mais é do que uma questão legal. O próprio § 4º do Art. 32, Seção III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1997, que trata do Ensino Fundamental, institui que:

O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.⁴³

Fica claro neste parágrafo que o ensino à distância deve ser utilizado como complementação do ensino fundamental. A pergunta que pode se depreender a partir disso é se a LDB afirma que o ensino à distância deve ser utilizado como complementação da aprendizagem, e isto depende invariavelmente da disponibilidade de equipamentos, quais sejam, a televisão, a antena parabólica e o videocassete, como fazê-lo se os órgãos públicos responsáveis, no caso, a Prefeitura Municipal de Fraiburgo, não fornece tais equipamentos?

O que na verdade estamos pretendendo argumentar, é que se tal lei fosse cumprida, dado que o conjunto do equipamento fornecido pelo poder público compreende não somente a antena parabólica e o monitor mas também o videocassete, as Escolas 24 de Junho e Nossa Senhora Aparecida não estariam enfrentando os problemas com o deslocamento do equipamento da Escola Agrícola 25 de Maio.

⁴² MORÁN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995. p. 29.

⁴³ CARNEIRO, Moaci Alves. Op. Cit. pp. 92-93.

3. Sala de aula: a TV em discussão

Esta sessão, para ser construída, partiu de alguns indicativos surgidos nas falas emprestadas dos professores em nossa primeira visita à Escola Agrícola 25 de Maio em outubro de 1998.

Em nosso primeiro contato com os professores naquela primavera, perguntávamos à professora Lena a quantas andava a preocupação por parte dos professores da escola com relação à penetração maciça das parabólicas no interior do assentamento. Ao que ela nos respondeu com duas frases que nos marcaram profundamente e que colaborariam, a partir daí, para a mudança de viés teórico e metodológico desta pesquisa. Na primeira ela se lamuriava confessando: “a gente não sabe o que fazer. Nós tentamos passar um pouco de crítica para nossos alunos mas eles passam a tarde vendo a Angélica, os pais o jornal e as mães as novelas”.

Uma Segunda frase também nos parecera significativa. Nela, a professora advertia: “as crianças não brincam mais. E quando brincam, as brincadeiras são muito violentas”. Estas duas frases nos levaram a crer que havia uma indisposição entre os professores e os alunos. Estes são os mesmos conflitos que podemos encontrar em nossa vida profissional, isto é, de que aqueles filmes ou programas que muitas vezes consideramos de “qualidade”⁴⁴ condizente às demandas dos alunos, são, no mais das vezes, por eles considerados “chatos ou ruins”.

Isto que vínhamos apontando parece expressar um enfrentamento entre professores e alunos com relação às suas preferências; e aí encontramos, portanto, focos de resistência por parte dos alunos ao que propõem os professores. E é aí que nos prenderemos nessa seção: a trazer as falas dos professores com respeito a este embate que se trava no interior da sala de aula, e que é dado pela existência de distintas experiências de vida quer sejam dos professores, quer sejam dos alunos. Isto ocorre porque estas mesmas experiências de vida que medeiam o olhar do professor diante das mídias televisivas,

⁴⁴ “Qualidade”, aqui surge fundamentada em uma concepção com a qual opera Pedro Demo no sentido de que as coisas devem ser avaliadas do ponto de vista de uma Qualidade Formal e de uma Qualidade Política, onde que “a primeira refere-se a instrumentos e métodos e a segunda a finalidades e conteúdos”. Ver DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15.

encontram resistência nas experiências de vida dos alunos que atribuem um múltiplo e diferenciado universo de sentidos às mesmas mídias.

Diante disso, pudemos destacar, nas falas dos professores, variados argumentos utilizados por eles com a finalidade de, segundo o professor Adílio, não deixar “os coitadinhos engolirem tudo”. Esta afirmativa parece ir ao encontro do que Ana e Nauro Rezende nos colocam quanto às implicações que traz a televisão, à medida que, diante dela:

...pode-se dar também a reificação do sujeito que, aí, passa a ficar à mercê do fascínio do objeto. Ele tem embotada a sua capacidade crítico-reflexiva. Não se apropria e sim é apropriado. A indústria cultural, particularmente a tevê, tem propiciado com muito maior intensidade esta (...) atitude.⁴⁵

Ao que parece, as preocupações dos professores giram em torno das implicações que a televisão traz aos alunos, no que diz respeito a estes não se aperceberem ainda, segundo o professor Adílio, de que:

Acima de tudo é a questão da própria postura, a realidade que eles mostram, digamos a realidade do Brasil. É um Brasil diferente daquele que a gente conhece o que eles mostram na televisão. (...) Os valores culturais que eles tão repassando, a questão atrativa, a questão da psicologia que eles usam para poder você colar na frente da televisão; na verdade a gente cola os olhos na televisão, (...) é um anestésico tremendo.

Aqui, a questão central que emerge da fala do professor sobre um Brasil diferente do que é conhecido por ele, nos sugere que os valores culturais veiculados pela televisão não estariam contemplando uma suposta cultura que seria a legítima representação da realidade cultural brasileira. Mas o que mais nos provoca é a argumentação, que se assenta sobre os dizeres do professor, de que esta visão de realidade que nos chega através da televisão não seria espontânea. Para ele, haveria, segundo ele próprio nos alertava, logo no primeiro encontro que tivemos com os professores da escola, “uma psicologia de convencimento por detrás da televisão”. E aqui cabe nos perguntarmos: convencimento de que? E não estariam também os professores pretendendo convencer aos alunos de um movimento contrário possível? Mas não seria justamente o convencimento, segundo Saviani, a especificidade da prática educativa, que se diferenciaria da especificidade da prática política cuja prática se dá pela dissuasão? Vejamos então o que Saviani defende nas teses 6 e 7 de suas “Onze Teses sobre Educação e Política”:

⁴⁵ REZENDE, Ana Lúcia M. de & REZENDE, Nauro Borges de. *A Tevê e a Criança que Te Vê*. São Paulo: Cortez, 1989. pp. 7-8.

Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.

Corolário: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7: A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

Corolário: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).⁴⁶

Ora, se tomarmos como base estas duas teses de Saviani e seus respectivos corolários e os estendermos à compreensão do que se passa na relação professor-televisão-aluno-professor, podemos depreender que:

1. tanto os professores, quanto a televisão, estabelecem uma relação “educativa” com os alunos, já que nas próprias palavras do professor Adílio, a televisão estaria se utilizando de uma psicologia de **convencimento**. Por sua vez, também os professores pretendem convencer aos alunos das nocividades do modo de vida veiculado pela televisão;
2. os professores estabelecem uma relação política com a televisão, já que, no entendimento deles, existe aí um jogo de forças caracterizado pelos antagonismos oriundos de uma luta que se trava no campo das disputas hegemônicas culturais e políticas.

E é disso, pudemos perceber, que tratam os professores: de convencer os alunos, tanto do ponto de vista racional quanto moral, de que o modo de produção capitalista, veiculado através das mídias, os estaria induzindo a uma cultura de consumo — no sentido estrito e no sentido lato — de valores que se incompatibilizariam com os valores dos alunos e do próprio MST. Sobre esta questão, Barbero, nos anos 80 já tecia interessante consideração:

A melhor expressão da maneira como o consumo se fez elemento de cultura se dará na mudança radical que sofre a publicidade nestes anos, (...) transformando a comunicação inteira em persuasão. Deixando de informar acerca do produto, a publicidade se dedica a informar os objetos dando forma à demanda, cuja matéria prima vão deixando de ser as necessidades e passam a ser os desejos, as ambições e frustrações dos sujeitos.⁴⁷

Tomando a análise de Barbero quando menciona o mote estratégico sobre o qual se assenta a publicidade, qual seja, colaborar para que a abordagem das necessidades subsumam diante da fetichização pelo desejo, aí podemos encontrar uma diferenciação

⁴⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 99.

⁴⁷ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Op. cit. p. 155.

entre o “convencimento” primordialmente vital — e portanto racional — praticado pelos professores e o “convencimento” primordialmente mercadológico — portanto racionalista — ditado através da indução ao consumo pela mídia.

No campo dos valores de consumo, no seu sentido estrito, a professora Anita nos inteirou de que o que mais a preocupava era “principalmente a propaganda, o consumismo que é aquela ilusão de que aquilo é o melhor. Aquilo que se vende por aí é só ilusão mesmo, e é só por ter o capitalismo”. E ela continua, agora, exemplificando:

Você tem, por exemplo, uma notícia, é o bom, né, que traz um conhecimento para você. Agora, vamos pegar uma propaganda. Ela já tem a ilusão de fazer com que você vá comprar aquele artigo, tal peça. Vai levá-lo simplesmente ao consumismo e aumentando cada vez mais o capitalismo aonde você gasta seu dinheiro sem necessidade porque você pode brincar com um brinquedo simples, aproveitar aquele dinheiro.

É notória a resistência que se apresenta aí nas palavras de Anita. Para ela, o capitalismo subsiste justamente pelo fato de se encontrar assentado por sobre uma cultura do desejo de consumo, o que, em outras palavras, na sua prática extremada, é conhecido como “consumismo”. Mas ela também tem como claros os limites do aproveitamento do que um telejornal possa oferecer de “bom” em termos de conhecimentos. E isto podemos ver manifestado, um pouco adiante na entrevista, quando ela aponta que:

As notícias a gente vê. Às vezes são distorcidas. Tem que procurar ver a mesma notícia em canais diferentes, elas são diferentes. E se pegar Sem-terra, geralmente ela vem bem distorcida do que é. A própria imagem, eles tem que ver o que tá por trás dela também; tem muito a ver com política.

Aqui temos fortes indícios de que o parâmetro adotado para o olhar da professora, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esta realidade ela conhece muito bem, faz parte de seu cotidiano. Então, a partir de seu lugar cultural, social e político, de onde olha o mundo, é que as mediações se materializam entre ela e a televisão.

Outra prática muito comum nas escolas do assentamento é a do consumo dos bem conhecidos salgadinhos “chips”. Ainda sobre a questão do consumo e a televisão a professora Anita se posiciona:

Os alimentos que aparecem na televisão, cada vez mais um alimento diferente, salgadinho diferente. Aí colocar o valor dos alimentos que eles têm em casa, os nutrientes, vitaminas...

Os argumentos aqui colocados por Anita para seus alunos se fundam em uma lógica do custo-benefício dos produtos industrializados na relação com os produzidos pelos próprios assentados. A tentativa de convencimento desempenhada por Anita passa por fazer os alunos compreenderem as virtudes de uma alimentação livre do tratamento químico-industrial, de que eles dispõem a um custo muito baixo, em detrimento de um alimento que, devido à sua acentuada manipulação química, além de acarretar um gasto desnecessário, também pode gerar malefícios à saúde de quem o consome.

O consumo também pode ser visto na maneira como os indivíduos fazem uso do tempo. Até porque o tempo aparece como uma variável fundamental do modo de produção capitalista. É sobre a variável “tempo” que se assenta o conceito de produtividade. E é nesse sentido de que o uso da televisão “toma” tempo dos indivíduos, que aparece outra questão destacada por alguns dos professores quando nas aulas com seus alunos. É a professora Nilva quem argumenta que sobre a televisão nós devemos “mostrar a parte boa, mas também mostrar que a gente não pode estar seguindo muito (...), porque é ilusão só para manter a pessoa ocupada ali. Deixa as vezes de estudar. Fica às vezes ali e a louça jogada”.

Também a professora Anita demonstrou trato semelhante com a questão, ao lembrar que estávamos no verão e que, portanto, nessa época do ano os dias são mais longos e acabam se traduzindo na possibilidade de se ficar mais tempo na “lida” com a roça. Acerca disso dizia ela:

...acho que dá para trabalhar tanto agora, aproveitar o dia, o tempo, aproveitar melhor o tempo, fazer todas essas relações.

Aqui o uso do tempo aparece como um forte fator de resistência cultural. As culturas expressam formas distintas de lidar com o tempo. E, na compreensão das professoras, ligado ao fato de que neste lugar as relações de produção se baseiam na agricultura familiar, é imprescindível que os alunos colaborem nos afazeres cotidianos.

Outra preocupação que tem surgido por parte dos professores é a necessidade do convencimento dos alunos acerca das brigas por audiência que acontecem na mídia. Para alguns deles, esta disputa de mercado tem funcionado como estopim detonador de uma série de programas sensacionalistas de qualidade discutível. Sobre esta questão o professor Mateus se manifesta:

Olha, uma das únicas coisas que a gente comentou [é importante lembrar que Mateus estava, na ocasião, lecionando há dois meses na escola] foram os programas que estão mais aí como uma briga por audiência. Esses programas, eu acho que dá para notar, não trazem conhecimento nenhum para a gente; é uma guerra. O programa “Ratinho Livre”, o próprio programa “Silvio Santos” no domingo, o “Fantástico”, que de fantástico só tem o nome mesmo, né, algumas vezes traz alguma coisa diferente, uma curiosidade para o conhecimento geral. Mas normalmente é uma coisa fabricada para jogar para o povo e o povo achar que aquilo que é a verdade.

O professor Sandro também apresenta a preocupação de alertar os alunos sobre as “armadilhas” da televisão, que se apresenta como um híbrido entre as da professora Anita e o professor Mateus:

Então a gente critica mas não fica dizendo que não presta, que da TV se pode tirar algumas coisas. Só que tem que saber interpretar. Saber interpretar o porquê da novela, o porquê dos filmes, o que aparece no filme. Então você vai dizendo “ó, aqui é isso, mas o que está por trás é a propaganda enganosa”. A gente procura fazer o paralelo entre os dois lados. O lado bom e o lado ruim, criticando mas não dizendo que está totalmente errado. É só não assistir “Ratinho Livre” e “Leão Livre”, essas porcarias [risos] que não trazem nada.

O que aparece aqui enfaticamente no professor, e isto é pontual, é a afirmação categórica de que os referidos programas por ele citados em sua fala são “porcarias”. O significado de “porcaria”, procura deixar entender estes programas como ruins. Mas a principal ênfase dada pelo professor é sobre o exercício constante que se deve fazer, frente à televisão, de um esforço interpretativo. Coisa esta que também é alavancada pelo professor Adílio e que, cabe ressaltar, emergiu da fala do professor como um poema para nossos ouvidos, momento lindo, de fazer eriçar os pelos do corpo:

...eu sempre digo, falo para eles [os alunos]: ó, televisão é como se fosse comer um peixe. O peixe, você tira as escamas, você limpa o peixe. Aquilo que não se aproveita você tira fora, você tira o espinho e come a carne. A televisão também é isso. É como se você fosse comer um peixe. Você não vai poder engolir um peixe inteiro. Você só aproveita aquilo que dá.

A propósito da tarefa de convencimento a que se propõem os professores, pudemos perceber que invariavelmente todos têm claro o desígnio, que eles se atribuem, de preparar os alunos para este olhar interpretativo. Mas o confronto é inevitável. Afinal, se as crianças passam 4 horas diárias em contato com seus professores e, segundo as próprias palavras da professora Eliane, “muita criança estuda o período da tarde e passa a manhã inteira na frente da televisão”, não é de se estranhar que haja conflito. Sobre isto o professor Heitor nos traz a seguinte descrição:

É um trabalho de preparar mesmo. Então a discussão que mais dava pano pra manga, era justamente a questão de eles gostarem de ter alguém se confrontando. Assim eu vejo o professor como um interferidor. Ele pode trazer elementos para atrapalhar a tua vida toda [risos]. Ele bota minhoquinha na tua cabeça. (...) Se souber como

trabalhar, ele pode tanto ter interferência a nível da pessoa detestar a escola, como gostar da escola. E também a nível de conteúdo, ele pode contribuir para alterar a personalidade. Tu dá elementos para o cara pensar o mundo de outra maneira.

Mais uma vez aparece aqui a difícil tarefa laboral do cotidiano escolar. O professor nos chama a atenção para o desafio que consiste operar num espaço de negociações permanentes entre professores e alunos. Em um jogo de forças que é materializado pelos contrários não-antagônicos, o professor interfere contribuindo, dando elementos para que os alunos possam interpretar o mundo de outra maneira; maneira diferente daquela que, muitas vezes, é oferecida pela televisão.

E é exatamente disto que trataremos na próxima seção desse capítulo: o professor tentando encontrar nos próprios recursos audiovisuais de massa, como a televisão, ou nos do vídeo⁴⁸, elementos que contribuiriam pedagogicamente para a formação crítica dos alunos.

4. Professor X alunos: escolhendo a obra para o estudo

A Escola 25 de Maio possui atualmente uma videoteca que conta com um acervo de cerca de aproximadamente 200 filmes ou vídeos, condensados em 100 fitas VHS. Este acervo, que é o resultado da contribuição de seus professores, alunos, ex-alunos, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, simpatizantes e diversas outras instituições, oferece uma gama variada de alternativas didático-pedagógicas para a sua utilização na formação dos alunos, professores e da comunidade em geral.

Além dessa disponibilidade que o acervo oferece, eventualmente os professores também recorrem às videolocadoras na cidade de Fraiburgo e nas Universidades, onde alguns deles ainda se encontram em formação. E é sobre este universo de opções que os professores se colocam a escolher a obra que acreditam conveniente para os seus intentos no processo ensino-aprendizagem com seus alunos.

Tarefa difícil. Principalmente se o professor levar em conta que neste processo comunicativo ele se interpõe como mediador entre o aluno e o universo filmico que o

⁴⁸ Sobre essa discussão, de que o vídeo não seria um meio de comunicação de massa, ver FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. Op. cit. Cap. I.

mundo produtor desse tipo de obra lhe oferece. Há que se considerar ainda, do lado do aluno, que este se constitui como um receptor. Portanto, como receptor que é, invariavelmente, este deve ter os seus gostos, as suas preferências, identificação, não só quanto aos gêneros, como também às formas narrativas que o interpelam. E é aí que vamos nos ater nessa nossa investigação: como acontecem as negociações entre as preferências-identificações dos alunos e as dos professores?

É importante acrescentar que esta questão surgiu de uma pergunta que havia sido estendida a todos os professores sobre os critérios que eles adotavam quando da necessidade de escolherem uma determinada obra para trabalhar com seus alunos (veja anexo).

Podemos então começar com o professor Heitor, que sobre isso nos falou:

Eu tenho me equivocado em alguns [filmes]. Eu acho que a criança gosta muito mais de filmes que não precisam falar diretamente de todo conteúdo. Pode ser só assim um toque do que é. Tu podes proporcionar também um momento de só curtir. Por exemplo, no ano passado, eu tive pensando e não deu certo, de trabalhar um filme chamado “A Ilha do Tesouro”. Aparentemente não tem o poder de estabelecer uma crítica à realidade, não se propõe a isso; é uma aventura. Só que ali trabalha a questão da localização, da orientação.

Aqui, o que nos chama a atenção é a tentativa, por parte do professor, de conciliar o gosto dos alunos com um item do programa proposto. Mas, via de regra, o professor manifestou, quando possível, o desejo de provocar os alunos a refletirem sobre a própria questão do gosto. Vejamos o que Heitor nos tem a falar de sua atuação sobre este tema com seus alunos:

Olha, dançam o “Tchan”, eu já vi dançando. Para mim é uma aberração. Falei, né, “se a gente está trabalhando valores como é que a gente vai estar reproduzindo?”. Então tem umas meninas muito ligadas ao Movimento e a gente já sabe que tem que discutir isso também, que a mídia não é só o que passa na televisão. A televisão tem todo um aparato de editora, de gravadora, de multinacionais envolvidas. Trabalham com o gosto das pessoas. Mas e a questão do gosto que também vem sendo embutida? o que é o gosto? por que você gosta de determinada coisa? será que você gosta mesmo? ou como é que este gosto entrou em ti? Nossa cara! eles ficam malucos da vida comigo. Eu questiono o gosto, toco na ferida. Isso daí é um pouco uma leitura; foi bom ter lido Sartre, né [risos]. Talvez eu tenha que descobrir uma forma mais legal de fazê-los perceberem isso para não ser o chato que sou. Mas eu sou chato porque toco em algumas coisas que as pessoas não gostam de ouvir.

Esta fala de Heitor é instigante. Trata de se perguntar acerca da própria consciência e do inconsciente. Quando ele pergunta aos alunos afinal “como é que este gosto entrou em ti?” parece aí que pretenda, nesse espaço de negociação entre professor e

alunos em que consiste o espaço escolar, alertá-los de uma redoma em que são assujeitados os indivíduos diante da indústria cultural. Mas esta fala nos aparece como mais instigante ainda, porque aqui aparece um forte indício de mediação que constitui um dos fragmentos da própria consciência do professor quando este afirma que ter lido Sartre o teria ajudado a fazer esta discussão.

Pudemos observar que esta preocupação com a escolha de determinado vídeo levar em conta a preferência dos alunos por determinado gênero ou narrativa não foi exclusividade do professor Heitor. Também o professor Sandro se posicionou sobre isto:

Em primeiro lugar tem que assistir ele e entendê-lo, para depois transmitir a eles. Tem que analisar o que o filme traz. Não é qualquer filme que você vai passar. Às vezes um de comédia tem um fundo muito mais interessante. Em termos de sátira, por causa da brincadeira, ele capta mais do que se for assim um filme sério que só olham, olham e não entendem.

Esta preocupação intuitiva com o receptor, no caso os alunos, que emerge das falas dos professores não é algo solto no ar. Existem estudos que contemplam esta discussão. Apenas para exemplificar o que vínhamos dizendo, é pertinente vermos o que nos tem a dizer Gérard Betton acerca disso:

...qualquer um percebe que se assistirmos um filme *n* vezes, iremos interpretá-lo de *n* maneiras diferentes, de acordo com o nosso momento psicológico, nosso estado de espírito no momento... e, além disso, quase nunca da mesma forma que imaginou o autor do filme. **Uma obra de arte depende menos da obra do que da pessoa a quem se dirige:** a apreciação depende do indivíduo, de seu passado (um efeito de remanência marca inevitável e indelevelmente nossa imaginação e nossa memória), de sua educação, de sua raça, de seu meio, de seu humor no momento.⁴⁹ (grifos nossos)

Escolher determinada obra levando-se em conta o receptor parece ser o caminho mais razoável para que ocorra a intenção de comunicar. E isto é muito relevante. Segundo o próprio Sandro, as dificuldades que surgem no trabalho com um filme são múltiplas. Assim relata ele:

Geralmente quando tem que ler também [a legenda] é uma dificuldade muito grande. Então tem que analisar o contexto dele, a história, o grau de verdade.

A dificuldade aqui apresentada por Sandro não se restringe ao trabalho com filmes legendados. Quando ele apresenta a necessidade de contextualização da obra, ele está se referindo a um outro nível de leitura. Assim como compreender qualquer texto escrito depende da capacidade de inferir relacionamente, também “A percepção do mundo visível

⁴⁹ BETTON, Gérard. *Estética do Cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. pp. 90-91.

depende de um processo seletivo e relacional”.⁵⁰ A pergunta, então, que gostaríamos de fazer é: do que dependeria então esta seleção de que Neiva Jr. nos fala? Talvez o professor Aldoir possa contribuir aqui com seu posicionamento diante da questão central dessa seção:

Isso vai depender muito do que eu quero discutir. Por exemplo, eu já assisti um filme com meus alunos que eu achei artisticamente até meio ruim, mas ele tinha uma temática que me interessava. É “vizinhança do Barulho”; um filme americano. Então, no colégio, estava havendo bastante problema de droga, de prostituição; lá no Oeste, São Miguel do Oeste. A escola estava um pouco chocada com isso e teve um trabalho no colégio para discutir.

Aqui a escolha de Aldoir se deu a partir de um tema gerador que estava no centro das preocupações de parte da comunidade escolar. Estamos querendo dizer “de parte” porque, certamente, enquanto esta questão aparecia com um sentido de problema para parte do colégio, por outro lado, parcela da comunidade escolar, via no “drogar-se” e no “prostituir-se”, sentidos e identidades que lhes permitiam um sentimento de pertença. Do lado do professor, porém, sua identidade, seu sentimento de pertença, se consubstancia em um modo de vida aonde as “drogas” e a “prostituição” não fazem parte de seu universo cultural. Desse modo, a escolha — seleção — e a relação que foram estabelecidas pelo professor, se deu a partir do sentido que este filme tinha, com vistas a uma discussão em torno de questões que seu olhar cultural identificava como problemáticas.

Por sua vez, o professor Mateus acredita no poder de indução dos produtos audiovisuais. Para tanto, cabe ao professor escolher um programa que não induza os alunos à contramão do que o professor almeja. Para Mateus, partindo dessa escolha é que posteriormente cabe ao aluno tirar suas próprias conclusões. Sobre isto o professor nos fala:

Assim um programa que não induza você. Se eu puder, eu escolho, claro, mas uma coisa que eles possam por si, é claro que a gente abre um diálogo, tentarem ver qual é que é, o que o filme quis dizer. Não é uma coisa fabricada, “isso aqui é isso aqui e pronto”. Põe lá o filme, por exemplo, “O que é isso Companheiro”, “Central do Brasil”, um filme que considere bom, e eles próprios tiram idéias.

Como podemos perceber aqui, a escolha, por parte desses professores, implica levar-se em conta que este espaço de negociações, entre professores e alunos, é precedido pelo forte poder de indução da indústria cultural que contamina os “menos avisados”, colocando em risco seus próprios valores culturais, por exemplo: a solidariedade que

⁵⁰ NEIVA Jr., Eduardo. *A Imagem*. In: Séries Princípios, São Paulo: Ática, 1986. p. 14.

muitos dos alunos aprenderam crescendo ao lado da “lona preta” nos acampamentos de beira de estrada e que agora se deparam com a competitividade veiculada pelas mídias. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos uma seleção de obras audiovisuais que ao mesmo tempo que permitam um (re)olhar para dentro de si mesmos, a partir de lutas que em identidade se aproximam das deles próprios, os estejam também preparando para a acuidade desse mesmo olhar. Isto é, o professor deve proporcionar aos alunos um material paralelo que trate de descrever não somente o contexto de elaboração da obra, bem como tendo claro que o filme representa apenas mais uma das faces da memória social sobre o objeto de que trata o filme, propiciar também outras fontes sobre o tema de que tratam os autores do filme. Caso contrário, corremos o risco de o aluno interpretar “O que é Isso Companheiro”, como um momento da História do Brasil em que a “humanidade” do algoz e mercenário torturador possa se equiparar à humanidade contestadora de uma sociedade desigual dos rebeldes guerrilheiros.

Porém cabe salientar que o ponto de vista dos professores, diante da necessidade de resistência face ao poder hegemônico, que dispõe dos meios de comunicação a seu favor, parte de suas próprias culturas políticas. Culturas estas que ao mesmo tempo em que nos permitem identificar ali uma certa formação discursiva que os aproximam, por outro lado nos permite encontrar também diferenças e conflitos. Isto é, se descrevemos que ali é lugar tanto de aproximações quanto de conflitos, tanto de consonâncias quanto de dissonâncias, é porque nesse espaço de convivência cotidiana, que são a escola e o MST, novas identidades são forjadas a cada dia como sínteses da aspiração de construção de um projeto coletivo, mas onde entra em cena um jogo de forças do qual fazem parte não somente as experiências de vida dos professores e dos alunos, mas também a comunidade e a televisão, influenciando na constituição desse projeto.

Mas, por parte dos professores, a escolha não se restringe à opção política e/ou estética. A escolha implica também uma metodologia que otimize o uso do vídeo e da televisão enquanto recurso didático. E é sobre isto que trataremos na próxima seção: quais metodologias são desenvolvidas pelos professores visando a um melhor aproveitamento destes recursos?

5. As metodologias do uso

Uma das áreas dos estudos etnográficos, dos anos 50 para cá, é conhecida como etnometodologia. Segundo Alain Coulon, sociólogo e professor da Universidade de Paris, que tem trabalhado no sentido de aproximar a etnometodologia como campo de pesquisa da educação:

A etnometodologia vai defender que a atividade científica, sendo elaborada a partir de operações idênticas àquelas utilizadas pelos atores comuns, é o produto de um modo de conhecimento prático que, por si só, tem a possibilidade de se tornar um objeto de pesquisa para a sociologia e ser, por seu turno, questionado cientificamente. (...) O objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar.⁵¹

Um dos objetivos de nossa aproximação aos professores do MST era contribuir com uma metodologia que propiciasse uma otimização do uso do vídeo em sala de aula. Porém, como já foi dito anteriormente, nos deparamos com um grupo de professores que, pudemos constatar, tinham claro a interferência do fenômeno televisivo em seus cotidianos escolares. Inclusive, como vimos anteriormente, o professor Adílio se ressentia da falta de cursos que os capacitassem para o trabalho com o recurso audiovisual em sala de aula.

Entretanto, tendo em consideração que os professores vinham fazendo uso do recurso em suas aulas, não é demais supor que, diante da falta de uma capacitação mais específica para este tipo de trabalho, estariam eles desenvolvendo seus trabalhos de maneira que não obedecesse a nenhum critério metodológico. Isto é, estamos pretendendo argumentar que ninguém opera qualquer tipo de trabalho de maneira que não obedeça a uma sua facilitação quando de sua repetição. Em outros termos, uma determinada atividade desenvolvida inúmeras vezes, conta com a observação dos erros e acertos das ações anteriores. Isto sem levarmos em conta que os professores, quer seja em suas formações pedagógicas e profissionais, quer seja em reuniões do Movimento, de uma forma ou de outra, vêm tendo oportunidade de acesso a diversificados modos de utilização do recurso do vídeo.

Diante disso, então, e partindo das premissas orientadoras dos estudos etnometodológicos, acreditávamos podermos ir em busca de investigar quais metodologias

⁵¹ COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17.

vinham eles desenvolvendo com vistas à utilização dos recursos audiovisuais no cotidiano escolar.

Pudemos apreender das entrevistas que os professores desenvolvem três formas distintas de operar a partir de uma determinada obra audiovisual: ora os professores costumam utilizá-lo como relação ou ilustração, depois de terem trabalhado algum tipo de conteúdo; ora costumam introduzir um determinado conteúdo programático com algum filme que tenha relação com o conteúdo em questão; ou ainda, também costumam utilizá-la como provocador, ficando a *posteriori* um tempo dedicado ao debate aberto.

O professor Adílio se encaixa, segundo seu depoimento, na primeira modalidade, onde estão aqueles que costumam introduzir o filme com algum tipo de contextualização temática, procurando estabelecer relações entre o tema e o vídeo. Sobre sua ação, Adílio nos descreveu o seguinte:

Na minha sala de aula, antes de passar a fita, a gente dava uma explicada sobre o assunto e já dava umas idéias: “nós vamos estudar essa relação que existe oficial de tal coisa, vamos ver como é que as pessoas pensam, depois nós vamos voltar para a sala de aula e responder esse questionário. A gente ia, passava a fita, se os alunos quisessem fazer anotação, faziam. Se não quisessem, gravavam na memória, voltava à sala de aula e a gente ia fazer um debate sobre essa fita. Um debate simples para o aluno do primário, que saía muitas discussões entre eles, as relações, né.

Também o professor Aldoir se enquadra na primeira modalidade. Primeiro procura trabalhar um determinado tema, depois utiliza o vídeo como ilustração e então passa a uma atividade escrita:

Olha, normalmente a gente faz uma discussão sobre um tema, assiste um vídeo para ilustrar; eu gosto de trabalhar com o vídeo como forma de ilustração. Então eu gosto de trabalhar quando tem um tema que ele se encaixe. Aí a gente abre uma discussão, vê o filme e a partir do filme, juntando com a discussão, que a gente já tinha, parte para uma elaboração escrita. Se você trabalha dessa forma, utilizando os recursos dessa maneira, eu acho que os resultados são bons.

É importante observar que, enquanto o professor Adílio está preocupado em estabelecer relações ideológicas, por sua vez, o professor Aldoir vê no vídeo uma possibilidade ilustrativa para o conteúdo que está sendo desenvolvido em seu programa. Mas o professor Sandro, utilizando um percurso similar ao dos professores anteriormente descritos, nos surpreende quando, ao adotar uma metodologia singular, apresenta uma preocupação diferenciada das dos demais:

Porque a nossa área é técnica, tem alguns vídeos interessantes. A gente procura fazer a aula expositiva e explicativa e também demonstrar na prática. A gente fica em

sala de aula, depois a gente vai fazer o trabalho no campo. E mesmo no decorrer do vídeo a gente vai parando porque são vídeos técnicos. Então têm muitas palavras que talvez para a gente é simples, mas para o aluno não. Então para se explicar o que é aquela palavra, para ele pegar o contexto todo da fita, às vezes sai uma palavra lá que não tem pé nem cabeça para eles e às vezes é muito significativa. E pode ser a chave.

É interessante observarmos aqui a preocupação do professor Sandro em atentar para o universo simbólico do receptor, no caso os alunos. Para ele não é possível interlocução se no contexto da comunicação não houver uma elucidação dos significados daquilo que está sendo visto. Muitos dos temas das obras audiovisuais não dizem respeito ao universo simbólico dos alunos, então, para ele, tanto mais proveitoso será o trabalho com determinados documentos audiovisuais, quanto mais forem destrinchados semanticamente. Apesar da impossibilidade de apreendermos o contexto em sua globalidade, tanto melhor o compreenderemos quanto mais nos aproximarmos de seus “sentidos” que são conferidos por aqueles que participam de sua construção no interior do próprio contexto que lhes deu visibilidade. Em outros termos, tanto melhor compreenderemos o sentido dado a uma determinada obra, quanto mais nos aproximarmos do contexto simbólico, cultural, social e econômico de seus autores.

Outra forma de trabalhar com o recurso que pudemos perceber nas falas dos professores é a que privilegia a utilização do recurso anteriormente ao trabalho com qualquer conteúdo temático. Nas palavras do professor Mateus isto fica claro quando ele nos dizia que “passava [o vídeo] antes e depois passava a matéria propriamente dita. Fazia uma discussão, questionamentos”.

A professora Anita, por sua vez, varia muito a forma de trabalho com o recurso:

Eu trabalho geralmente o conteúdo ou, antes do conteúdo, passo o vídeo. Depois passo o conteúdo geralmente integrado com o conteúdo que a gente vai trabalhar. (...) É tipo antes o vídeo e depois vai trabalhando o conteúdo e um comentário do vídeo, ou faz essa parte teórica primeiro e depois aprofunda com o vídeo. [depois, argüida sobre atividades subsequentes ao uso, ela nos respondeu]: A gente debate depois, (...) questionário, o desenho ou uma escrita do que eles mais gostaram, mais chamou a atenção, ou relacionando a diferença e a opinião deles sobre o que eles viram no vídeo.

Aqui, o que surge como elemento distinto dos demais, nas falas de Mateus e Anita, é que o filme pode anteceder à exposição do conteúdo programático. A pergunta que suscita o desenvolvimento de tal metodologia pode ser: se não prepararmos o aluno acerca do contexto e do tema que são abordados no audiovisual, poderá ocorrer prejuízo de

compreensão da obra? Baseado nos argumentos do professor Heitor poderíamos ousar dizer que não. Segundo ele nos dizia, na ocasião da entrevista:

No colégio trabalhei com tema gerador e o filme como apoio. E agora estou querendo mesmo usar o filme do jeito que o Dan sugeriu ontem, que é o filme como provocador. Isso é muito mais freireano, né? ele tem que instigar e puxar conhecimento; que as pessoas sempre tem alguma coisa para falar. Eu sempre fui muito na linha do Saviani, ser conteudista, dar prioridade ao conteúdo pronto. Essa é a contradição que eu vivo porque, na verdade, é isso que causa indisciplina. A gente não dá voz, isso eu consigo perceber. Muito embora a gente faça algumas dinâmicas, acabo apostando sempre mais nas aulas expositivas, dialogadas, que é o diálogo até a hora que não fazem bagunça. Conteúdo é importante mas tem outras formas de trabalhar, inclusive de forma democrática.

Muito rica a contribuição de Heitor — que é mediada pelas instigantes colaborações de Dan⁵² e Paulo Freire — e que nos provoca um mergulho no interior de um embate que tem ocupado o pensamento pedagógico brasileiro de algum tempo para cá. Enquanto os savianistas defendem a idéia de que a saída do senso comum depende da apropriação do conhecimento elaborado e acumulado pela humanidade por parte das “camadas populares”, os freireanos argumentam que as “classes populares” encontram sua liberdade movidas pela necessidade; o exercício da problematização, expresso coletivamente no interior da comunidade, provocaria a todos um salto de compreensão e organização lógica em torno da solução de suas mazelas: o método dialógico. Agora, aqui não é demais perguntar, o que teria provocado esta mudança de viés teórico por parte de Heitor?

Parece-nos razoável supor que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reconhecido hoje como a vanguarda de resistência política e social ao projeto neoliberal no Brasil, tem mobilizado massas enormes de trabalhadores rurais e urbanos em torno de sua luta. Contudo, o que move estes trabalhadores para o interior do Movimento, é certo supor, não é nenhuma espécie de “consciência filosófica” pautada no conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e que não consegue articular ações que promovam a defesa da universidade pública brasileira.

⁵² Dan Baron Cohen é um arte-educador galês graduado em Letras e pós-graduado em Teoria Cultural Marxista na Universidade de Oxford. Trabalhou como professor de teatro de libertação na Universidade de Glamorgan, no País de Gales, tendo se afastado desta instituição recentemente para integrar-se ao MST como educador militante cultural. Se encontra há dois anos contribuindo na Escola 25 de Maio e com o MST, com uma proposta de educação voltada à valorização da arte como possibilidade de sua produção coletiva na direção do fortalecimento da identidade comunitária, na perspectiva de resistência ao Projeto Neoliberal.

Quando pudemos ir aprendendo a conviver no cotidiano da comunidade dos assentados, não foi difícil nos apercebermos de um “vírus” que vai nos contaminando a todos. No contato com os professores, alunos e a comunidade, o horizonte dos ideais coletivos, a vocação do homem em ser livre diante da esperança infinitiva (esperançar), vai nos devolvendo nossa capacidade de mobiliz(ação) que havíamos perdido na esperança da espera contemplativa. Vejamos o que Paulo Freire nos diz a respeito disso:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.⁵³

Apenas para “por fogo” no que vínhamos dizendo, em um seminário realizado em dezembro de 1999 na Universidade Federal de Santa Catarina com o objetivo de reunir os alunos e alunas dos cursos de Pedagogia e Educação Física para a apresentação e avaliação do Estágio de Vivência Pedagógica realizado nas escolas em que pesquisamos, e que contou com a presença de alguns alunos, professores e uma das lideranças do MST na região, o professor Heitor afirmava que sua ida para trabalhar na Escola Agrícola 25 de Maio havia lhe propiciado a sua “redescoberta enquanto povo, sentimento de pertença que tinha perdido na academia”.

E é nesta redescoberta a que Heitor se refere que pudemos nos reencontrar também em identidade quanto à esperança de um mundo possível de ser construído. Mas segundo o próprio Setor de Educação do MST:

Insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da “densidade cultural”, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote”[leia-se academia]. E além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo [leia-se dos discursos despolitizados], costuma cultivar amarguras e só enxergar problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro. Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas...⁵⁴

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 11.

⁵⁴ PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST. Cadernos de Educação nº 8. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1999. pp. 6-7.

Ao esboçarem então suas metodologias diante do fenômeno das mídias, os professores não só expressam suas dúvidas, mas também nos apontam caminhos pedagógicos e alternativas educacionais. É no interior das práticas metodológicas que encontramos o ideológico. E a ideologia aparece no método, ele nos revela uma identidade e, ao mesmo tempo, identidades em construção. Com efeito, estas práticas, consubstanciadas como discurso, são perpassadas pela esperança de construção de um mundo diferente daquele que nos aparece como protótipo de lugar comum, e que nos acaba fazendo perder nossa própria capacidade de projetar o futuro de modos diferentes daqueles nos quais estamos mergulhados até a cabeça, e por estarmos tão submersos, já não vislumbramos mais quaisquer possibilidades de “continuar rompendo cercas”.

Mas estes professores, e retomando a discussão que faz o Setor de Educação do MST ao se referir à proposta de educação do Movimento, no exercício cotidiano de tentarem enxergar além de que seus olhos alcançam, se deparam com muitos limites de compreensão do contexto. Um destes limites, pudemos nos dar conta, se explicita no uso freqüente do termo “realidade”. Nos dicionários, este termo aparece em oposição à fantasia ou ficção. E por encontrarmos em nós mesmos também os limites para a compreensão destes significados, principalmente no momento em que vivemos o “virtual” como um entremeio dessa problemática, acabamos transferindo para os professores a provocação para o diálogo acerca daquilo que nos têm provocado: a compreensão dos limites entre a realidade e a ficção em tempos de veiculação da informação em tempo real.

6. A realidade e a ficção vistas pelos professores

Há muito a compreensão da televisão, enquanto instituição produtora de representações audiovisuais, tem conseguido nos provocar inquietações. Dentre as muitas que nos instigam, uma delas é a que diz respeito aos limites entre a realidade e a ficção, isto é, até onde nós, espectadores, estamos conseguindo nos dar conta destes limites sem sermos engolidos em uma “ilha purificada da esquizofrenia”?⁵⁵ Ou ainda, até aonde programas que são compreendidos como de seriedade documental (leia-se documentários, telejornais, enquetes, etc.), à medida que sabemos serem construções representativas de

⁵⁵ REZENDE, Ana Lúcia M. de & REZENDE, Nauro Borges de. Op. cit.. p. 4.

uma suposta “realidade”, espetáculo, simulacro, não se aproximariam dos gêneros ficcionais? Sobre isto Guillermo Orozco Gomes tece interessante consideração:

Os telespectadores encontram nas notícias mais e mais espetáculo, através do qual eles se situam como meros espectadores passivos. Sentem-se informados e aí está a trapaça. Os telespectadores sentem que cumpriram uma função social de responsabilidade porque viram o noticiário, mas o que viram foi ficção, drama, divertimento, riram, choraram como acontece nas telenovelas, mas transfigurado em notícia. E isso não só dificulta uma posição ativa e crítica frente ao que estão vendo, como também os afeta como cidadãos.⁵⁶

O que Orozco nos coloca é extremamente instigante. Ele trata aqui de desconstruir o imaginário, que foi sendo conformado ao longo dos anos em que viemos tomando contato com a televisão, de que determinados programas como o telejornal, destinado ao segmento dos adultos, teriam uma face que transpareceria um determinado grau de seriedade e com isto seriam, portanto, mensageiros da verdade. Sobretudo, para Orozco, estes programas em quase nada se diferenciariam das demais programações de cunho ficcional.

Poderia ser argumentado, senso comum, que as imagens reproduzem o real. Porém, André Parente nos traz uma interessante reflexão sobre isto:

A imagem não reproduz o real, o real é um aberto que não se deixa reproduzir, como cópia ou dado, senso comum. Se a imagem reproduz o real, ela o faz literalmente, ela o produz uma segunda vez. A imagem mora do lado do sujeito, pessoal ou coletivo. Se ela supõe a linguagem, é para brincar com ela — como na poesia —, para se fazer desaparecer do lado do objeto (linguagem da transparência).⁵⁷

Logo em nosso primeiro contato com os professores das escolas, uma das questões que tratamos de provocar à emergência de algum indicador, foi justamente esta a que se referem Orozco e Parente: o desfalecimento da realidade diante da reprodutibilidade sígnico-representativa de uma certa coisa em si.⁵⁸ Sobre esta questão, a professora Lena do assentamento manifestou sua preocupação quando, referindo-se à televisão, ela dizia que “a televisão é muito perigosa. [Nela] é tudo muito cinematográfico”.

⁵⁶ FÍGARO, Roseli. Op. cit., p. 79.

⁵⁷ PARENTE, André. Os paradoxos da Imagem-máquina. In: PARENTE, André. *Imagem Máquina* : a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p. 30.

⁵⁸ Sobre este tema que envolve o pensamento em torno da reprodutibilidade e a originalidade de determinada obra, ver BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*. In: Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Aí Benjamin trata de discutir uma suposta “aura” que estaria colada em uma determinada obra em seu nascedouro e que desapareceria, ou seria deslocada, quando da sua reprodução técnica.

Esta afirmação da professora, naquele momento de elaboração das entrevistas, nos parecia muito forte. Justamente por traçar um paralelo entre um suposto perigo que existiria na televisão, aliado ao fato de que esta disporia de uma técnica similar ao do cinema, possivelmente ela estaria pretendendo alertar que a espetacularização da televisão poderia provocar distorções na percepção dos telespectadores. Foi a partir daí que tratamos de engrossar nosso rol de perguntas com uma questão sobre a percepção dos limites entre a realidade e a ficção (veja anexo) de uma determinada obra audiovisual.

Sobre isso, os professores se posicionaram, sem exceção, a partir de uma certa intencionalidade que haveria nas produções televisivas em gerar uma outra realidade não correspondente à verdade “pura” de que tinham consciência. Chegaram inclusive a afirmar acerca de uma suposta “manipulação” deturpadora da realidade como parte de um projeto de dominação. Sobre isto é o professor Heitor quem nos fala:

Tem um planejamento para mostrar a realidade mas também para ver seus efeitos práticos. Eles conseguem assim criar a opinião pública a longo prazo, entendeu? sabem que precisam passar determinada lei lá no Congresso. Para isso eles precisam respaldo de uma boa parcela da sociedade. Então eles começam a minar, e eu aprendi a fazer esse tipo de “sacação”, entendeu? tomo cuidado para não parecer “viagem”, coisa de paranóico, entendeu? mas é desconfiança e desconfiança é um bom remédio. Não precisa ser paranóico, basta ser desconfiado um pouquinho e começar a se questionar “por que eles estão passando isso desse jeito?”

Aqui, como bem podemos ver, Heitor confirma o que vínhamos dizendo: para ele, existe um projeto de formação da opinião pública. Mas queríamos saber mais de Heitor e foi aí que perguntamos como é que se daria este processo de formação da opinião pública pelas mídias? e daí que ele nos respondeu de maneira sistemática que, do seu ponto de vista, é engendrada taticamente pelas mídias a indução à uniformização da opinião pública da sociedade:

...porque (...) é a propaganda em cima de propaganda que vai gerando esse movimento da opinião pública, que eu acho interessante, porque eles começam a criar a realidade. Eles pegam a realidade, deturpam ela, e criam a realidade. O que foi o Plano Real se não um projeto de mídia também? É a realidade no sentido de que ela [a televisão] intervém na realidade. Olha o caminho que eu estou descrevendo: capta a realidade, deturpam, né, mas essa deturpação vai ter consequências na realidade, na vida das pessoas que vão estar fazendo seus movimentos cotidianos nos vários rincões do Brasil. Aí é que vai gerar um retorno para eles. (...) Eles não deturpam a realidade dos fatos pelo prazer de deturpar. A deturpação da realidade tem uma intenção ao longo prazo, ao curto prazo, de manutenção do *status quo*.

Nesta fala de Heitor, encontramos afirmações que se aproximam do viés teórico acerca do sujeito ideológico que Eni Orlandi argumenta ser:

...a evidência do sujeito — a de que somos sempre sujeitos — apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia.⁵⁹

Neste caso, aqui Heitor é interpelado, a partir de seu ponto de vista ideológico, a explicitar, no final de sua fala, um conflito que expressaria a existência de um certo projeto hegemônico proveniente das classes dominantes, e ao qual se opõe. Ao referir-se a um projeto que visa a manutenção do *status quo*, o lugar político-cultural a partir de onde olha e se posiciona, mediatiza, se incompatibilizando com as culturas das classes dominantes e, portanto, produzindo resistência. Sobre isto Canclini expressa interessante consideração:

...assim como não existe a cultura em geral, tampouco pode-se caracterizar a cultura popular por uma essência ou por um grupo de traços intrínsecos, mas apenas pela oposição diante da cultura dominante, como o resultado da desigualdade e do conflito.⁶⁰

Outro professor que mencionou a existência de intencionalidade dos meios de TV na construção da realidade foi Aldoir. Porém, segundo pudemos depreender da fala do professor, existe nele um viés que apresenta algumas variações quando trata de comparar a realidade à ficção. Sobre isto ele argumentou:

Não tem como pensar algumas coisas que você não tenha noção. E a noção ela vem do concreto, da realidade. E outra coisa assim é a questão da intencionalidade. Estou convicto de que não existe neutralidade. Então quando se faz qualquer vídeo que é gravado, ele tem por detrás uma concepção. E essa concepção eu acho que é a coisa mais da realidade que aparece. Então, você, de cara, quando você olha, quando você assiste um vídeo, você vai ter noção de quais são as concepções de quem gravou aquilo ou escreveu. Eu acho que isso é totalmente ligado.

Aqui na fala de Aldoir, uma questão se apresenta como relevante para o que estamos pretendendo argumentar: ela diz respeito à inexistência de neutralidade nas concepções norteadoras das “gravações” dos vídeos. Na nossa interpretação, parece que para Aldoir, a concepção surgiria como uma interpelação do indivíduo “em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”⁶¹; daí a inexistência de neutralidade na ótica de Aldoir.

Outra professora que se posicionou sobre o fato de que haveria manipulação da realidade pelas mídias foi a professora Eliane. Sobre isto ela relatou o seguinte:

Ele [o telejornal] traz a realidade mas de uma maneira escusa. Ele não coloca realmente de maneira como é a realidade, os fatos como realmente são, mas como eles gostariam que fossem. Eles constroem uma outra realidade porque é outra conversa. É claro que se vão invadir uma terra vai haver policiamento, a gente sabe que isto é real.

⁵⁹ ORLANDI, Eni P.. *Análise de Discurso : princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999. p. 46.

⁶⁰ CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 18.

⁶¹ ORLANDI, Eni P.. Op. cit. p. 46.

Mas até chegarem esses policiais, tem todo um processo que ali não é colocado. Então quem assiste, quem está fora, vai ver só aquela imagem e daquela imagem vai tirar uma conclusão.

De certa maneira, aqui, na fala da professora Eliane, podemos ver uma aproximação com o que o professor Heitor nos colocara anteriormente: a criação de uma outra realidade pelas mídias, colaborando para a formação da opinião pública segundo os objetivos das classes dominantes. O que podemos ver aí é uma profunda preocupação de que partilham os professores, de que tal manipulação da realidade estaria colaborando para o assujeitamento dos indivíduos na sociedade. A pergunta que se coloca aqui é, portanto, como poderemos saber se o que estamos assistindo corresponde, ou não, a uma vontade de verdade, ou ainda, a uma intencionalidade manipulatória dos fatos, articulados conscientemente pelas elites dominantes? Sobre isto é a professora Anita quem nos responde:

Para se fazer um questionamento eu acho que tem que conhecer bem a realidade para você conseguir ver por si. Porque é tão bem feitinho para separar essas coisas [a realidade e a ficção], que por vezes por mais que você quer ser crítica, você não vê. As coisas aparecem tão claras que se você olhar, parece que vai engolir tudo que vê. Então, para eles, sempre tem um interesse. Às vezes a gente pergunta mesmo “será que é verdade?” e você muda de canal, às vezes mais em números, né, um diz uma coisa outro diz outra, aí você fica na dúvida.

Em outras palavras, Anita parece se referir ao fato de que diante do poder (verbo) de seduzir pelas imagens que se expressa no poder (substantivo) da televisão em convencer os indivíduos, torna-se difícil não ser engolido pelo que é veiculado pelas mídias. Ao mesmo tempo em que Anita aponta o problema, ela também está nos indicando uma das saídas: mudar de canal. Mesmo que, para ela, tal mudança ocorra muitas vezes somente “nos números”, mantendo as emissoras uma aproximação entre as abordagens dos fatos, é possível, também, encontrarmos diferenças entre as leituras de realidade feitas pelas distintas emissoras. Estas diferentes abordagens nos permitiriam uma percepção do universo de contradições que compõem um jogo de forças existente entre as próprias emissoras. E este jogo de forças nos aparece como revelação proveniente das práticas que emergem a cada dia nos produtos de representação audiovisual com os quais temos contato. Para Anita então, podemos ousar dizer, não haveria uniformidade na “realidade” veiculada pelas mídias enquanto aparelhos ideológicos, mosaico de culturas, olhares e ouvires.

Nesse sentido, pudemos depreender de sua fala, que no interior dos próprios veículos midiáticos já existiria um jogo de forças que resultariam em práticas discursivas com sensíveis nuances representativas da “realidade”. Mas a pergunta sobre a qual insistiríamos era a de saber da professora como fazemos então para encontrarmos a verdade dos fatos, distinguindo-os de supostos fatos manipulados. Ao que ela nos respondeu:

Agora, saber até aonde é verdade, é difícil. Só se você tiver um conhecimento mais profundo do assunto, senão você vai engolir o que está se vendo. Agora tem notícias aí que se você não conhecer o assunto antes, por exemplo Sem-terras, ninguém sabe da verdade dos Sem-terras, não conhece toda a história, quando vê a notícia lá não sei como, acho que vai engolir realmente o que está passando.

Aqui podemos perceber como a professora enaltece a importância em conhecer determinado objeto a partir de sua história. Seu profundo conhecimento da luta que trava sua cultura, na construção da qual se insere — um assentamento e uma escola conquistados na luta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra —, aparece como mediação para poder afirmar as inverdades que são representadas pelas mídias acerca do Movimento e do cotidiano de sua gente, de sua cultura política, dos princípios filosóficos que norteiam — ou melhor, suleiam —⁶² seu olhar e seu estar no mundo.

Contudo, dada a complexidade da questão acerca das “verdades” que margeiam as produções audiovisuais, alguns professores nos chamaram a atenção para outra questão: a vontade de verdade não seria exclusividade das produções consideradas “sérias”, não ficcionais. Para o professor Adílio, por exemplo, muitas vezes um determinado filme de caráter ficcional pode estar, em sua representação, muito mais próximo da verdade do que um determinado documentário:

É complicado para a gente ver onde está a realidade e a ficção, porque tem muita história de ficção que, na verdade, está mostrando uma realidade. E, intrinsecamente, eu acho que está no entendimento porque pode mostrar, digamos, um filme de ficção, mas você pode perceber que lá tem muita coisa que está numa realidade vivida por uma pessoa que você conhece.

⁶² Sobre esta expressão, ver nas Notas de *Pedagogia da Esperança*, elaboradas por Ana Maria Araújo Freire, uma explicação sobre a utilização deste termo por Paulo Freire. Segundo ela, “Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. (...) Não seria essa ‘pseudo-regra-prática’ mais uma forma de alienação que atinge os nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que dá as costas para ele mesmo e se volta de frente, de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar, enfim para ser continente do saber elaborado pela produção de homens e de mulheres do ‘Norte’, do ‘cume’, do ‘superior’, do ‘ponto mais alto’?”. Op. cit. pp. 218-220.

Aqui temos um outro viés para refletirmos acerca dos limites que vínhamos discutindo até então. O que está em questão, para Adílio, é a identificação-projeção em uma obra, tendo como referência uma determinada realidade vivida que conhece. Neste caso, parece não mais importar se a obra é ou não ficcional, mas sim se ela será tanto ou mais próxima da verdade quanto mais esta se aproximar de seus padrões culturais de produção de significados quanto à “organização econômica, as relações sociais, as estruturas mentais, as práticas artísticas etc”.⁶³

Curiosamente, o professor Sandro se remete ainda a uma outra questão. Para ele, os limites entre a realidade e a ficção estariam relacionados com as possibilidades práticas de conseguirmos realizar, em nosso cotidiano, o que uma determinada obra apresenta em sua representação. São suas estas palavras:

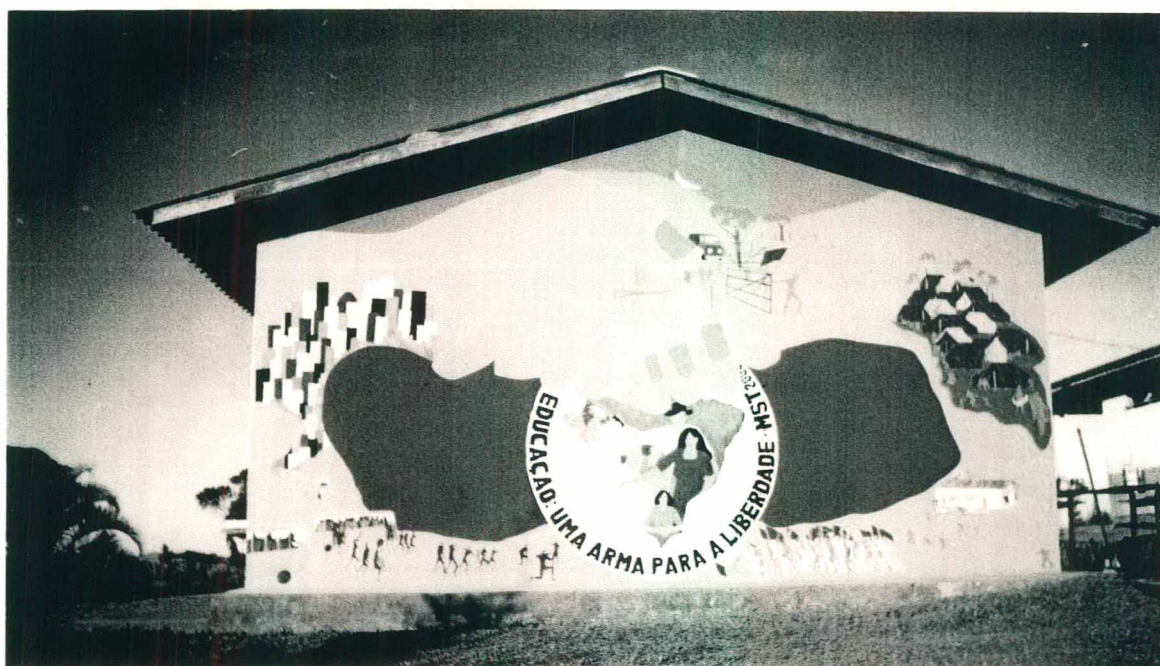
É difícil dizer onde que é o limite [cabe lembrar que Sandro é físico]. Depende de determinados filmes ou a TV. O limite é o “bolso” do que está assistindo [risos]. Então se ele vai conseguir comprar o que a propaganda fala ou o que o filme mostra, ou se um dia ele vai conseguir, porque a gente sonha, então se um dia ele vai conseguir realizar aquilo que tanto a ficção mostra...

Para encerrar esta seção, parece oportuna esta fala. Nela o professor aponta para os limites do próprio modo de produção capitalista, quais sejam, mais precisamente, a utopia liberal de que todos são livres para conseguirem realizar seus sonhos. Sábias palavras do professor. Temos muito claro, assim como o professor, que o modo de vida veiculado através das mídias se depara com a impossibilidade de a sociedade poder usufruir de tais prerrogativas, isto é, ao menos da sua grande maioria. E é aí que justamente encontramos uma das facetas do *Way of Life* preconizado pelas elites detentoras dos meios de comunicação de massa — e endossada pelas massas —; a de que todos, diante do sucesso, podem se deitar na cama do sonho, da realização do desejo de consumo. Por sua vez o fracasso, resultado da incompetência individual, seria o único obstáculo para o imaginário, tornando a vida dos “incapazes” o único elemento que impediria a transformação da ficcionalidade de nossos sonhos em uma realidade possível de ser vivida e experimentada em sua plenitude.

⁶³ CANCLINI, Néstor García. Op. cit. p. 28

CAPÍTULO III

MEDIAÇÕES



1. Cinema, televisão e vida

Esta seção partiu do pressuposto de que os professores já vinham, ao longo de suas vidas, mantendo contato com as linguagens audiovisuais. Esta premissa nos permite pensar estes professores como sujeitos que foram se construindo em identidade nas relações que foram estabelecendo, ao longo de suas vidas, não somente no interior de seu lugar cultural, mas também influenciados pela crescente influência das mídias em suas histórias de vida.

Desde aí, nas histórias de vida dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, no depoimento do contato destes com as mídias audiovisuais, encontraremos as mediações: o exercício cotidiano de resistências, conflitos, consonâncias e dissonâncias interculturais dos sujeitos com o cinema e a televisão constituindo-se como experiência. Para Barbero:

...pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica. Não se pode entender o que passa culturalmente com as massas sem considerar a sua experiência.⁶⁴

Sobre o que Barbero apresenta como imperativo para compreender o que se passa culturalmente com as massas, qual seja, a necessidade de sondar, investigar a sua experiência, foi que trabalhamos para formular uma questão, em nosso rol de perguntas, procurando compreender “como e quando o cinema e a televisão entraram na vida de cada um” (veja anexo). É importante salientar que esta questão, ao longo da entrevista, foi sendo enriquecida, em amplitude, com outras questões tangenciais tais como: você percebeu mudanças nas relações sociais de sua família e/ou comunidade com a chegada da televisão? Que sentido e/ou significado tinha o cinema para você? A chegada da televisão e a frequência ao cinema foram marcantes para você? etc.

⁶⁴ MARTIN-BARBERO, Jesús. Op. cit. p. 56.

De posse dos dados coletados nas entrevistas, pudemos logo constatar que as experiências do contato dos professores com estas mídias resultaram em uma explosão de sentidos. Esta pluralidade de olhares, de manifestações de experiências distintas, pudemos perceber, se deram a partir da multiplicidade de lugares culturais de onde vieram e estavam circunscritos cada um desses sujeitos ao longo de suas vidas. Isto é, com efeito, a vida possibilitou para cada um deles não somente diferentes experiências no contato com as mídias, mas também diferentes interlocuções sobre as mídias em seus universos de relações sociais.

1.1. Cinema e vida

Ao mesmo tempo em que cada um dos professores fazia um esforço de memória, reavivando fragmentos do passado, de suas vidas como receptores, pudemos observar que não pararam somente aí. Foram muito mais além. E o espaço da entrevista surge como um reacender de marcas, rastros, acabando por refazer fragmentos de um percurso que, em muitas das vezes, se encontrava adormecido neles próprios. Não raro, para quase todos os entrevistados, as lembranças envoltas tanto em torno do cinema quanto da televisão, emergiram como um lugar do encontro, do lazer e do lúdico. Segundo o professor Adílio:

No Sábado à noite era religião ir ao cinema. E aí tem toda aquela questão não só do filme, mas era um lugar de se encontrar com as pessoas; talvez até arrumar uma namoradinha, ver as moças. Ia para o cinema e, depois dali, ia para uma discoteque ou talvez à um baile, ou simplesmente ficava conversando na rua.

Aqui, as palavras de Adílio corroboram o que vínhamos dizendo acima: o cinema, nesse caso, assume uma dimensão do universo das relações humanas, à medida que propicia o encontro. Ainda, segundo o próprio Adílio, além da questão de que o cinema possibilitava a aproximação entre as pessoas, havia uma outra que era o fato de que no cinema “passavam muitos filmes bons, que a televisão não mostrava, e então a gente ia lá para assistir”. Mas Adílio nos informou que seu contato com o cinema não foi uma constante em sua vida:

Foi justamente na época que eu saí de casa para fazer o segundo grau. Eu morava na casa do meu pai lá no interior e aí eu vim para a cidade de Xanxerê. Aí, na sexta à noite, depois da aula, dificilmente dava tempo, mas às vezes até gazeava algumas aulas e ia ao cinema.

E ao argüir Adílio sobre se o cinema havia sido marcante em sua vida? ele nos aparece afirmando “Ah, marcante!”. Um “Ah” que poderíamos descrever como de três

tempos de um quaternário de *moderato*. Mas, em contrapartida, logo depois, aparecia um Adílio que deixava transparecer um leve tom de tristeza com o ocaso das salas de exibição. Dizia ele:

O cinema mesmo, a única casa de cinema que eu freqüentei, foi aquele naquela cidade. Depois nunca mais deu oportunidade porque hoje os cinemas estão extintos. A televisão foi roubando...

Outro professor que trazia o cinema na memória como símbolo de momentos de ludicidade e entretenimento, principalmente imagens da infância, foi Sandro. Sobre este período de sua vida ele nos contou que:

Eu saía de casa, um menino que ia com 8 anos para o cinema. Daí voltava correndo para casa. Imagina o interiorzão, era divertido. Saía de casa, você olhava as propagandas, já que nas propagandas você tinha uma idéia do que ia acontecer no filme; curiosidade também. E era um incentivo que os pais davam. (...) Eu acho que poucos têm esse privilégio hoje de ir ao cinema. A maioria não sabe o que é um cinema ou um teatro.

Ir ao cinema como um privilégio é, com efeito, uma das questões que emergem da fala de Sandro. Ao tempo que Sandro poderia permanecer em devaneios com o inquestionável papel que o cinema teve em sua infância, porém, o que nos chama a atenção é o fato de aqueles momentos mediarem seu olhar com relação à impossibilidade de as crianças de hoje usufruírem de tão belos momentos em seus mais verdes anos. Segundo ele mesmo nos falou, a cidade em que crescera, Salto Veloso, era “lugarzinho pequeno, de 4.000 habitantes, [mas] tinha um cinema lá, grande”. Pela densidade populacional desta cidade, se comparado aos dias de hoje, isto realmente já seria um privilégio. Pudemos nos informar junto aos professores de que atualmente nenhuma das cidades do Planalto e do Oeste de Santa Catarina, que não sejam pólos regionais (Lages, Curitiba, Joinville, Chapecó, Concórdia etc.), possuem salas de exibição. Porém, os professores também nos informaram, estas mesmas salas proliferaram até o início da década de 80. De lá para cá, Sandro nos fala:

...acabou, não tem mais cinema, não tem mais nada [com a voz embargada]. Começou a TV a transmitir mais filmes para poder ter mais IBOPE, por causa da propaganda. O vídeo tomou muito espaço, né. Você aluga uma fita, não precisa ir ao cinema. Depois o cinema ficou muito desgastado também com o tempo. O custo é muito alto para o cara que vai passar o filme e às vezes não cobre a despesa, vai pouca gente.

O que não ficou claro nesta fala de Sandro é se o fato de que alugar uma fita de vídeo poder ter equivalência ao cinema seja um ponto de vista seu, ou se ele aí estaria tentando descrever o ponto de vista da população em geral. Esta é uma questão de extrema

importância se levamos em consideração que o que poderia estar mediando a consciência do sujeito Sandro, frente ao cinema, é a internalização de uma cultura que proliferou afirmando que estar diante do cinema, pode ser substituído pelo estar diante do mesmo filme exibido através da televisão ou do vídeo. De qualquer forma, parece que estaria existindo, nas palavras do professor, uma tendência de grande parte da população de substituir a assistência de filmes nas salas de exibição por filmes vistos através da TV. Logicamente, esta mudança de preferência implicaria em outra questão levantada por Sandro: o trabalho de exibição nas salas de cinema torna-se inviabilizado, dado seu alto custo de manutenção decorrente da baixa frequência.

Outro professor que ao mesmo tempo em que afirmava o cinema como uma experiência marcante em sua vida, e se lamentava pelo fechamento das salas de exibição, foi Mateus. Sobre isto ele nos falou:

Foi, [o cinema foi marcante] e deixou de ser porque hoje, com o invento aí do vídeo e de vídeo-locadora, tu tens mais liberdade e mais condições de pegar e escolher o que tu queres assistir. Mas não deixa de, sei lá, cinema é difícil de encontrar uma cidade que tenha cinema hoje. Na maioria das vezes foram fechados, não sei, falta público, alguma coisa assim. Mudou, mudou...

Aqui também aparece a idéia de que o videocassete teria substituído a frequência às salas de exibição. Porém, o que emerge daqui com um sentido distinto, é que o advento do videocassete e das locadoras teriam propiciado mais liberdade de escolha para os espectadores, em que pese o ensaio que tentava esboçar Mateus de que ambos não seriam a mesma coisa.

Já o professor Heitor pôde conviver, em sua infância e adolescência, com a multiplicidade de ofertas culturais que uma cidade como Sorocaba, no Estado de São Paulo, proporciona aos seus habitantes. Uma cidade como esta, rica em salas de exibição, permite aos seus habitantes uma maior possibilidade de escolha. E é sobre isto que Heitor nos fala:

Lá em Sorocaba eram cinemas bem grandes, enormes. Cinemas que depois viraram supermercados. Hoje em dia um lá é farmácia e um outro é uma sala para cinema de pornografia. Tem o Cine Ouro, tem o Cine Líder, tem o Cine São Bento... o São José, por exemplo, passavam filmes mais comerciais, mais lançamento. O São Bento eram só filmes de faroeste e pornográficos. No São José, de vez em quando, passava um filme pornográfico. Filme pornográfico eu quis assistir antes dos 18 anos. Eu fui assistir um filme pornográfico no Cine Ouro que era bem em frente da escola que eu estudava, onde estudei 8 anos. Eu devia ter uns 15 anos, por aí. Eu só sei que a partir daí eu comecei a gostar de cinema europeu. Comecei a notar a diferença de linguagem.

O Cine Ouro mudou para Cine Regina e hoje ele é uma igreja; hoje ele é freqüentado pelos pentecostais mas não é Universal.

Duas questões emergem como centrais da fala de Heitor. Uma que alude ao que os outros professores vinham se referindo, que é o ocaso das salas de exibição; acrescente-se aí o fato de que Heitor, por residir em uma cidade que dispunha de maior quantidade de salas, pôde participar de um desfecho muito mais contundente nesse sentido. Mas, outra questão que aparece em seu depoimento, e que para nós é de grande relevância, é sua percepção de uma outra forma de narrativa filmica, que não a clássica hollywoodiana. Esta percepção, segundo o próprio Heitor, curiosamente se deu através de um filme europeu de gênero pornográfico. E mais uma vez aí nos aparecem as mediações que foram se construindo em Heitor, propiciando um olhar cultural que, naquele momento, permite a emergência de uma descontinuidade, produzindo assim uma nova síntese cultural.

Entretanto, o cinema para Heitor assume sentidos diferentes dos demais professores. Se para aqueles o cinema era tido como um lugar de encontro, já para Heitor ele se apresenta como outra aposta. Vejamos o que ele nos disse na ocasião da entrevista:

Quando eu comecei a ir no cinema eu lembro que gostei de ir sozinho. Minha relação com o cinema era sempre sozinho. Não gostava de ir com irmão, não gostava de ir em bando. Não conseguia dividir aquela sensação ali. Eu achava que se tivesse alguém, ia estar conversando, ia estar investindo em outro tipo de relação.

Aqui o que nos aparece mediando o olhar de Heitor diante do cinema é uma postura de compenetração, isto é, são marcas de sua história de vida que colaboraram para um devir assistente de fruição plena. Esta postura, é correto supor, constitui-se como um modo de estar naquele lugar, não permitindo espaço para a interlocução imediata. Mas, não obstante esta postura, Heitor nos falava que o encontro, o seu manifestar-se, a socialização do que aticara seu imaginário, acontecia posteriormente. Sobre isto ele nos falou o seguinte:

Foi pela 7ª-8ª série que eu chegava e contava a história para os meus amigos meio que querendo convencer eles a ir ao filme, falando as qualidades do filme... interessante! [aqui o próprio Heitor se dá por surpreso, como se fosse a primeira vez que tivesse estabelecido tais relações a partir de sua memória]. 'Eu fui assistir um filme assim, assim, assim', contava. Eu "floreava" assim para deixar o filme mais bonito ainda. Gostava muito de escrever redação. Então tinha essas técnicas de montar uma frase um pouco mais elaborada para falar de determinadas coisas. Cercava de tudo quanto é lado ali. Era político [risos], já era político.

Aqui o exercício que Heitor fazia ao representar uma representação suscita o reverso de uma interessante observação que Gérard Betton faz, ao remeter-se à análise entre o cinema e a literatura:

...não se pode representar visualmente significados verbais, da mesma forma que é praticamente impossível exprimir com palavras o que está expresso em linhas, formas e cores.⁶⁵

Esta reflexão de Betton apresenta uma possibilidade de relação interessante com o que Heitor vinha nos dizendo. Exercício instigante e difícil: representar uma linguagem utilizando os recursos de outras linguagens. E é o próprio Betton que sobre isto nos afirma o filme ser “apenas representação, ilustração de uma narrativa, transcrição de linguagem a linguagem”⁶⁶ quando trata de realizar uma obra a partir da literatura. No reverso, Heitor estaria nos contemplando com uma possibilidade pedagógica que ainda não é possível avaliarmos como controle de amostragem mas, com efeito, o exercício de representação da representação por crianças, podemos supor, abriria um leque enorme de desenvolvimento das linguagens oral e corporal; afinal, ao nos comunicarmos oralmente, segundo Roxane Rojo:

...o falante/ouvinte conta com apoios contextuais (gestos, expressões faciais do interlocutor, a situação de comunicação como um todo), além da entonação, que o guiam (...) na compreensão.⁶⁷

Ora, somente se levarmos em consideração a possibilidade que se abre, diante de tal exercício comunicativo, qual seja, o aluno narrar oralmente um determinado filme que tenha assistido, podemos afirmar seguramente que este fragmento de história de vida de Heitor já não é mais somente possibilidade de mediação sua, mas aparece como possibilidade de mediação nossa também em trabalhos vindouros.

Ainda tentando captar nas falas de Heitor fragmentos de sua construção mediativa frente ao cinema, em dado momento da entrevista, ele nos falava de um importante fator que teria colaborado, em sua adolescência, para entender o cinema como algo marcante em sua experiência de sujeito. Para ele, o cinema representava uma possibilidade diferente de conhecer o mundo sem sair de Sorocaba. Sobre isto nos dizia o seguinte:

⁶⁵ BETTON, Gérard. Op. cit. pp. 116-117.

⁶⁶ Idem Ibid. p. 116.

⁶⁷ ROJO, Roxane Helena R. *Linguagem Oral Versus Linguagem Escrita* : “o que se perde na escrita é o corpo. In: ROJO, Roxane Helena R., CUNHA, Maria Claudia, GARCIA, Ana Luiza M. (orgs.). *Fonoaudiologia e Lingüística*. São Paulo: Educ-PUC, 1991. p. 43.

Ficava deslumbrado com os lugares que apareciam. A própria história mesmo, observava tudo. É porque eu também freqüentava muito a Biblioteca Municipal e tinha uma revista chamada “Cineminha”, meio no estilo “Art-7”, só que um tablóide grande e sempre tinha uma foto de um artista importante na última capa, dava a ficha do filme, tinha comentário sobre o filme, tinha filmes antigos, novos, lançamentos. (...) A possibilidade de conhecer o mundo é que você consegue fazer ligações entre o que tu lestes, quem é o diretor, qual é a linha que o diretor trabalha, por exemplo o Wim Wenders, um filme marcante para mim quando eu assisti em 87, o “Paris-Texas”, bem poético, um filme bem paciente, bem denso, né, sabe aquela dinâmica do Wim Wenders, né? e as pessoas que gostam de filme comercial geralmente detestam esse porque a narrativa é completamente outra. (...) Por causa da revista, a revista proporcionava isso, muitas informações. Também dirigia o jeito de olhar para o cinema e também de olhar para o filme também. E daí, com essa leitura anterior possibilitava, por exemplo, tu descobrires outras coisas no filme. Eu me percebia fazendo isso. Então isso me deixava mais encantado ainda porque, na verdade, era você conhecendo, lendo e obtendo informações, mas também trabalhando as informações. Tudo isso muito novo, uma dádiva eu acho. (...) Na verdade, a leitura que eu fazia dos filmes era quase a mesma que eu fazia dos livros, só que com os filmes tinha as imagens e nos livros você tem que criar a imagem.

Este depoimento de Heitor justifica a mudança no viés metodológico dessa pesquisa. Se a princípio entendíamos que deveríamos estar levando uma proposta de “alfabetização” para as imagens em movimento, esta fala corrobora a idéia de que os sujeitos-professores daquelas escolas, por virem das mais diversas regiões do país e estarem, assim como nós, em contato com estes meios enquanto fenômenos também de seu tempo, deveriam estar de alguma maneira procurando formas e instrumentos para compreendê-los. E aqui nos aparece Heitor relatando alguns episódios de sua vida que colaborariam substancialmente para a formação de seu olhar frente ao cinema e a televisão.

Ele aqui, através de uma enunciação discursiva, materializa as pistas para compreendermos as mediações: o acesso a uma biblioteca onde dispunha de uma revista que contribuía sobremaneira para a acuidade de seu olhar sobre o cinema, bem como a possibilidade do acesso a salas que exibissem obras cinematográficas de autor e de diretor.⁶⁸

Contrariamente ao que vínhamos descrevendo até aqui, no sentido das experiências positivas que os professores haviam tido com o cinema, pudemos também

⁶⁸ Sobre esta questão da História do Cinema, no que diz respeito à contraposição cinema de autor X cinema de produtor, ver CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem Secreta do Cinema*. [The Secret Language of Film] trad. Fernando Albagli & Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. pp. 44-46. Nesta obra, Carrière, relata que em contraposição ao cinema de produtor, no cinema de autor “um de seus objetivos mais acalentados era conseguir que os diretores parassem de esconder suas personalidades atrás da técnica da linha de montagem. Seus defensores falavam realmente de ‘linguagem’, de ‘caméra-stylo’ — ou câmara-caneta’, câmara como instrumento de escrita —, de ‘cinema de autor’.”

observar que nem todos atribuíram o mesmo sentido de seu contato com o cinema. A professora Anita nos relata outros significados que o cinema teria tido para ela:

Fui, quando era criança, daqueles, como é que é? o “Romeu e Julieta”, ah, fui alguns; de criança fui. Eu sou de Aratiba, no Rio Grande do Sul, cidade vizinha de Erechim. Daí era cinema, aquilo que eles passam na tela. E era em idade de primário. Uma vez eu fui, estava no primeiro ano do segundo grau em Caçador, só que não lembro mais o nome nem o nome do filme; fiquei com trauma. Era relacionamento sexual e drogas, só que mostrou assim aquele lado negativo das drogas e relações de pessoas. Então eu saí com trauma daquilo lá e fiquei com aquelas imagens um tempo. Não serviu, não gostei, detestei. E foi assim: os professores que indicaram para a gente ir assistir e depois foi feito um debate para abrir a relação drogas-sexo. Mas a maneira que foi apresentado foi uma coisa muito forte, muito suja, não gostei.

Antes de mais nada, é importante levar-se em consideração o fato de que Anita, na época do filme que lhe havia chocado tanto, se encontrava como interna morando junto com as “Irmãs” no seminário em Caçador. E, é importante também acrescentar, ela continua envolvida com um “Grupo de Reflexões”, que congrega famílias de assentados, onde participa como coordenadora. Segundo ela mesma, os temas que são contemplados no interior dos debates promovidos pelo grupo tratam de “questões mais religiosas e agora estamos sobre a Campanha da Fraternidade”.

A fala de Anita, quando menciona sua experiência com o cinema, especialmente aquele filme que lhe havia marcado tanto, é dita a partir de um lugar cultural que, se visto externamente na relação entre o cinema e a cultura religiosa de Anita, nos permite anteciparmos que o que medeia o olhar da professora é dado por sua cultura religiosa. E é a partir daí que encontramos alguns elementos que contribuem para a sua resistência: o sujeito Anita é interpelado a olhar o mundo através das relações sociais que estabeleceu — e que estabelece — em sua vida, e que são marcadamente influenciadas pela religiosidade; e é justamente aí que se dá a resistência. Neste olhar cultural em questão, o que aparece à primeira vista, é o filme ser submetido ao crivo da crítica, já a partir do próprio enredo. O belo aqui tem critérios e, parece correto supor, toda técnica da arte sucumbe diante do fato de que, neste caso, a compreensão estética não contempla o entrelaçamento dos corpos nus dos atores como possibilidade de construção do belo.

Apesar de os demais professores sequer terem tido contato com o cinema em suas vidas, ou quando muito uma única vez, foi na televisão que efetivamente puderam experimentar suas primeiras impressões e desenvolvimentos perceptivos frente às imagens em movimento. E é disso que trataremos a seguir: como é que a televisão foi sendo

autorizada a ocupar os seus espaços cotidianos ao longo de suas vidas? Ou ainda, como ela teria interferido no sentido de mudanças nas relações sociais das quais faziam parte? E, ainda mais, enquanto é outorgada a permissão para que este meio entre em suas casas, como é que se apresentavam as resistências e identificações, oriundas do choque de valores culturais entre as famílias e a comunidade, frente a penetração das mídias televisivas no interior daquelas culturas?

1.2. Televisão e vida

É importante começarmos esta descrição alertando para o fato de que enquanto alguns dos professores já iniciaram suas vidas no contato com a televisão, outros somente puderam usufruir de tal meio mais tarde em suas vidas. D. Nilva, por exemplo, que está muito próxima de sua aposentadoria, nos falou que a televisão teria entrado em sua vida “faz 5 anos, eu acho, quando meu marido comprou, porque as crianças queriam muito”. Também o professor Adílio, que passara toda sua infância e adolescência residindo na zona rural, nos falou que:

A televisão entrou na minha vida eu estava lá nos meus 17 anos; por falta de energia elétrica no interior, era na base do lampiãozinho a gás ou vela. Quando chegou energia elétrica no município, aí já chegou a televisão junto. Aí, sabe, poucas pessoas podiam comprar uma televisão, então a gente ia nos bares. Era domingo a tarde a gente ia lá e ficava vendo, admirado com tudo. (...) Você imagine que em 83 estavam instalando os postes na frente da nossa casa para instalar energia elétrica na comunidade onde morávamos então, portanto, não tinha televisão. Aí, quando eles estavam instalando os postes, nós compramos uma televisão a bateria que, enquanto isso, a gente ia assistindo até que instalassem os postes. E acabamos saindo de lá e a luz não estava ligada ainda. (...) Aí viemos para a cidade, vendemos aquela à bateria; tinha energia elétrica. Aí, pelo amor de Deus! aí no meu tempo é um castigo. Toda hora, deu folga, era na frente da televisão. Imagine-se a mudança numa família. Primeiro a vida pacata lá no interior, do interior, do interior. Vir para a cidade já é um transtorno; e aí mete uma televisão dentro de casa. A conversa da família foi ‘pras cucuias’. Todo mundo só se ouvia o ‘pch’! [chamada de atenção para que se faça silêncio] escute! preste atenção! olha lá ó, veja que bonito! O centro das atenções era a televisão. 83-84, dali para cá.

Dois momentos aparecem como merecedores de destaque nesta fala de Adílio: um que diz respeito à falta de energia elétrica no interior catarinense ainda em plenos anos 80, e outro, que diz respeito ao sujeito Adílio nos dando conta de que, ao olhar a televisão, ele é interpelado a resistir ao objeto que teria lhe tirado momentos de diálogo no interior de sua família. Acreditamos ser interessante, no mínimo provocador, alertar para o fato de que, até o dia da entrevista, fazia dois anos que Adílio e sua família se encontravam morando junto à Escola Agrícola 25 de Maio e ele nos dizia “bom, você pode perceber que

lá em casa nós não temos televisão”. No fim de 1999, porém, em nossa última visita à escola, pudemos constatar, Adílio havia adquirido uma parabólica e uma TV.

O restante do corpo docente entrevistado, porém, ao contrário de D. Nilva e Adílio, desde sua infância teve na televisão um ruído constante em seus cotidianos. Entretanto as relações de sentido e significados que estes estabeleceram com o meio foram as mais diversas. Mateus nos disse que “a televisão, o Pai sempre teve em casa, sempre via direto”. Anita, por sua vez, nos aparece com um depoimento que expressa um lugar cultural de onde provém, onde aparece a figura do pai como central nas decisões do lar, inclusive no poder de filtro, interdição, com relação à possibilidade de acesso à programação veiculada pela TV:

Tinha já televisão, mas eu acho que devia ter 1 ano só. Só que daí era assim, não era livre. O pai não liberava os horários de novela por causa que apareciam muitas cenas que a gente não podia assistir. Era o jornal, só o horário que ele ligasse e pronto; não, tinha mais desenho. Também não tinha parabólica, era só a Globo mesmo que a gente assistia. Agora aparece mais e a gente deixa.

Como vínhamos colocando acima, Anita cresce em uma cultura que valoriza muito a centralidade da figura do pai. Por outro lado, parece que ao nos apontar, no final de sua fala, que “agora aparece mais e a gente deixa”, ela com isto estar querendo nos dizer de sua descontinuidade com alguns valores que experimentara em sua infância e que estaria vivendo atualmente uma nova síntese cultural na relação com seus filhos.

Aldoir já apresenta um olhar diferenciado acerca dos usos e gratificações que a TV tinha para ele:

A televisão entrou na minha casa quando eu estava com 6-7 anos. A televisão, para mim, foi uma coisa bastante positiva porque eu conheci muita coisa. Morava no interior, morava a 9 quilômetros da cidade e as crianças do interior normalmente não vão para a cidade. Então eu tinha bastante noção de geografia e de história pela televisão. E eu acho que a televisão induz a um monte de coisas, mas para aquela situação, para mim, foi muito bom.

Aqui, podemos perceber, o sentido que Aldoir atribui à televisão em sua infância é carregado de grande positividade. Ela significou para ele, naquelas condições, um canal de conexão de informação acerca das coisas do mundo. Mas ele não permaneceu aí. No decorrer da entrevista também acenou para outras implicações do aparecimento da televisão em seu lugar cultural:

No campo, com certeza, ela alterou inclusive os costumes das pessoas. A necessidade social das pessoas ela baixou. Onde que essa necessidade era sanada através do contato mesmo, vizinho indo para casa de vizinho porque, um exemplo

assim: todas essas comunidades no interior eram bastante católicas. Então tinha lá a tal da Capelinha que mudava de casa em casa, e quando a Capelinha estivesse na casa de alguém, vamos dizer os cinco vizinhos mais perto, todos vinham na casa ali para rezar a Capelinha. Mas rezar a Capelinha eram 20 minutos. Eles ficavam ali de 3 a 4 horas conversando; legal, né? muito bonito! Então essa influência foi bastante negativa. O pessoal passou a ficar em casa, a conversar menos.

Notadamente, aparece aqui o Aldoir que pesando os custos e benefícios do advento da televisão, atenta para as mudanças de valores culturais que se conformaram ao longo dos anos em sua comunidade. Com efeito, apesar de reconhecer o papel instrucional que a TV teria tido para ele, por outro lado, também reconhece, sobretudo, os ruídos na rede das relações de interação comunicativa de seu lugar cultural. Aqui, à primeira vista, o que parece que teria sucumbido, para o professor, seria o universo místico-religioso da Capelinha mas, ao nos prendermos mais em atenção, parece mais correto supor que o que teria provocado a resistência em Aldoir estaria mais colado ao desfalecimento da rede das relações comunicativas que vicejava ao seu redor.

O que o professor nos provoca a refletir, nesse caso, passa por uma questão que poderíamos estar relacionando ao que acontece hoje com o significado que a sociedade em geral tem atribuído às mídias. O que estaria provocando a troca do convívio social pelo convívio virtual que os meios proporcionam, gerando o isolamento dos indivíduos seria ocasionado pela sedução ao espetáculo mágico que a TV produz, ou, por outro lado, não estariam os sujeitos vendo ali possibilidades de fuga dos conflitos que já existiam anteriormente no interior de seu universo das próprias relações sociais?

De qualquer forma, o que nos fica é a possibilidade de olhar o professor como sujeito chamado a mediar sua relação com a televisão, tendo em conta a potencialidade que esta teria em fragmentar os convívios sociais onde ele se insere.

Mas, sobretudo, o que efetivamente provocou uma reflexão mais profunda, foi o depoimento que Aldoir nos concedeu relacionando a penetração dos meios de comunicação de massa no interior de sua comunidade com a questão do êxodo rural. Sobre isto ele nos disse o seguinte:

Então o pessoal começou a relaxar também com as atividades recreativas, esportes, essas coisas. O pessoal começou a enxergar aquilo como não sendo coisa interessante. Na cidade é que era interessante. Ali não tinha nada e isso impulsionou ainda mais o êxodo rural. Na década de 80 eu acho que a televisão ajudou muito. E aqui teve uma interferência voluntária, né, que as indústrias na cidade necessitavam de mão-de-obra nessa época; e mão-de-obra barata.

Aqui Aldoir desenha um mapa de seu olhar empírico sobre a comunidade em que crescera. A hipótese que formula, acerca do êxodo rural em sua região, naquela época, também acaba mediando sua postura crítica frente à televisão.

Contudo, já o professor Heitor nos possibilitou enxergar outros significados que se pode atribuir à televisão. Ele nos colocava, na ocasião da entrevista, que:

Olha, a televisão, bastante interessante porque eu era de família grande. Então eu lembro do Silvio Santos domingos a tarde. Todo mundo parava para assistir, era na Globo ainda. Eu lembro do incêndio do Joelma, 73-74. Lembro da Copa do Mundo de 74, todo mundo assistindo; eu gostava da família reunida em frente da televisão. Então eu geralmente fazia convite para assistir alguma coisa pensando na reunião. A Copa do Mundo eu também via muito mais pelo lado da reunião do que do futebol [pudemos observar, ao longo dos três meses de observação e convívio com Heitor, que este atribui importante significado à reunião das pessoas diante do vídeo. Não raro estendia convite às pessoas em sua volta para que assistissem com ele aos filmes que conseguia].

Aqui a televisão emerge com outro significado, como um facilitador da reunião em família. Segundo Cordelian, Gaitan e Orozco:

dentro do ambiente familiar (...) a televisão ainda permanece como catalisador de interação entre os membros da família. A tendência familiar para assistir mais à TV obrigará a criança a também fazê-lo, participando assim dessa atividade comum da família.⁶⁹

Sem nenhum juízo de valor quanto à qualidade deste encontro, de qualquer forma, é importante destacar que poderíamos fazer uma leitura da fala de Heitor atentando para o fato de que, quer queiramos, quer não, naquele momento de sua vida, a televisão aparecia como um elemento aglutinador de sua família, isto é, enquanto para alguns a televisão se traduz como um objeto inibidor do diálogo, aqui ela aparece, ao contrário, como um objeto que ao menos aproxima as pessoas para o convívio próximo no espaço desdobrando-se em possibilidade de alguma espécie de interação familiar.

Outro interessante uso que Heitor nos apontou com relação à televisão, e que diz respeito ao modo como as crianças podem re-significar a mensagem que decodificam da televisão, pode ser observado em seu instigante depoimento sobre a televisão relacionada aos seus folguedos de criança:

...tinha uma coisa interessante que é o seguinte: a televisão entrava nas nossas brincadeiras. Dos 7 aos mais ou menos 14 para alguns, 12-13 para outros, teve um grupo de amigos [que] inventou uma brincadeira de faz-de-conta onde a gente representava e criava também. Era uma espécie de teatro bastante interessante. A gente priorizava bastante isso. Só brincava tudo em grupo. E naquilo ali eu era roteirista. Eu

⁶⁹ CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio & GOMEZ, Guillermo Orozco. A Televisão e as Crianças. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (7): 45 a 55, set./dez. 1996. p. 49.

dava a idéia de como a gente ia desenvolver a brincadeira. Então, daí, cada um escolhia o seu personagem e a gente trabalhava. Então a gente brincava de coisas da televisão, ‘Jornada nas Estrelas’, que a gente era apaixonado. Um era o Spok, o outro era o capitão Kirk, e a gente não pegava as histórias da televisão. A gente pegava outros personagens e criava histórias próprias.

Este relato de Heitor, é importante frisar, se enquadra no interior dos debates que atualmente envolvem o tema da mídia e do imaginário infantil. Ao contrário do que uma certa vertente, reconhecida por Umberto Eco como a dos “apocalípticos”, estaria vendo no contato da criança com a televisão um desvanecimento de seu potencial imaginativo e criativo, outras, menos pessimistas, por sua vez, veriam aí múltiplas possibilidades para a criança, dado “que em situações adequadas as crianças imaginam enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas.”⁷⁰

Nesse sentido, podemos compreender então, que o indivíduo, já em criança, é interpelado como sujeito que medeia “com”, e é mediado “pelo”, universo simbólico que o cerca, assumindo as mídias aí um papel cada vez mais importante. E dado que a criança não se relaciona exclusivamente com as mídias, mas também com as mídias, torna-se considerável ter como relevante, segundo Gilka Girardello que:

Em todos esses sistemas a criança encontra narrativas [mediações] que estimulam de modo diverso seus processos de identificação, e em cada um deles ela vai sendo interpelada de modo diferente. A cultura das mídias, porém, assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações — familiares, escolares e sociais — por onde a criança transita.⁷¹

De fato, o que parece correto depreender dessa seção é a possibilidade de materializarmos as mediações que emergem da investigação da história de vida dos professores, a partir de sua interpelação em sujeitos como produtos dos enfrentamentos simbólicos decorrentes de suas experiência de vida com as mídias. Sem mergulharmos “com” eles, instigando-os ao esforço de memória, não seria possível reconstruir os vestígios do que hoje os constitui em identidade. Mas sobretudo, singulares que são nas redes e tramas sociais distintas de que fizeram parte nestes percursos distintos ao longo de suas vidas, cumpre também tentar identificar as diferentes apropriações simbólicas que os

⁷⁰ GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil* : Histórias da Costa da Lagoa. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998. 349p. (Tese, Doutorado). p. 163.

⁷¹ Idem. Ibid. p. 167.

tornaram resistentes diante do poder hegemônico cultural que é veiculado pelas mídias. E sobre isto, Barbero nos fala fundamentado em Gramsci:

O conceito de *hegemonia* elaborado por Gramsci, [torna] possível pensar o processo de dominação social já não como imposição desde um *exterior* e sem *sujeitos*, mas como um processo em que uma classe hegemoniza na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. E “na medida” significa aqui que não *tem* hegemonia, mas que ela se faz e se desfaz, se refaz permanentemente em um “processo vivido”, feito não só de força mas também de sentido, de apropriação do sentido pelo poder, de sedução e de cumplicidade.⁷²

E é isto que, pudemos perceber, tratava de fazer Aldoir. Como que em um espaço de negociações, lhe era facultado, a partir de sua cultura, escolher o que lhe seria “útil” acordar em cumplicidade, pelo que seduz e é seduzido. Mas a sua cultura, constante movimento, também, é inegável, se apresenta não só em cumplicidade mas também em resistência.

E é disso que trataremos a seguir “com” os professores: Em que momento de suas vidas, segundo suas impressões, se deu este salto crítico que os permitiu constituírem-se como sujeitos que interpelados pela ideologia, puderam se identificar com um estranhamento frente a uma suposta ideologia dominante.

2. Vida e salto crítico para olhar as mídias audiovisuais

Segundo os professores entrevistados, pudemos detectar que muitas e diferenciadas foram as mediações que possibilitaram construir suas próprias mediações. É importante esclarecer que nesta seção estamos à procura de discontinuidades. Acreditamos que é justamente nas falas que encontraremos a materialização das mediações que colaboraram para que, segundo eles próprios, tivessem emergido da condição de assujeitados para a de sujeitos, já que, segundo Foucault:

Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (...) Em certo sentido, a peça representada nesse teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença de valores; classes dominam classes e é assim que nasce a idéia de liberdade.⁷³

⁷² MARTIN-BARBERO, Jesús. Op. cit. pp. 84-85.

⁷³ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993. pp. 24-25.

Fundamentado então na idéia de Foucault de que ninguém pode se autoglorificar por uma emergência, isto é, segundo nossa interpretação de que a emergência se produz no interstício das relações sociais como reação ao poder constituído, é que nos perguntamos que dispositivos os teriam interpelado a se darem conta de suas condições de dominados culturalmente e politicamente, compreendendo-se diferentes, não só em valores, mas também em suas condições de classe?

É importante iniciarmos esta exposição frisando que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assim como muitos outros movimentos sociais, tem sua origem na forte influência da Igreja Católica, especialmente nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, em fins dos anos 70. E, é importante acrescentar, foi no interior da própria Igreja Católica que teve origem a Comissão Pastoral da Terra – CPT, trampolim simbólico e político para a emergência dos movimentos que lutam pela reforma agrária no Brasil.

Como parte dos professores estiveram nestes anos recentes às voltas com a questão da terra no Brasil, não é demais considerarmos a forte influência que tais entidades teriam tido sobre eles. Sobre isto, o professor Adílio nos falava que sua percepção sobre a televisão teria mudado:

Acho que o início de tudo isso aí, foi justamente nos movimentos sociais, nas chamadas CEBs, Comunidades Eclesiais de Base, CPT, que foi onde a gente fez essas discussões que, na verdade, era uma discussão mas, você veja, que eu não tinha gravado porque não era baseado na nossa realidade. Se eu tivesse uma televisão em casa aquela vez, e já começasse a analisar, já seria mais fácil de entender. (...) Se a televisão tivesse na minha casa aquela vez, que nós estivéssemos fazendo esse debate, que eles não podiam falar abertamente, tinha que ter muito cuidado porque tinha gente de toda espécie. Era jogada a semente. Germinava algumas, a Parábola da Semeadura...

Aqui o depoimento de Adílio parece fazer clara menção à igreja, especialmente às facções mais à esquerda, como elemento constitutivo das mediações culturais e políticas que carrega consigo até hoje. Quando ele declara espontaneamente a Parábola da Semeadura, é que efetivamente dispomos de vestígios para afirmar que sua prática discursiva materializa o que vínhamos afirmando primeiramente. Aí podemos nos dar conta de que o discurso da igreja perpassa Adílio e nos atinge em cheio; afinal, a própria Parábola expressa a multiplicidade interpretativa e significativa que cada mensagem tem para os indivíduos, isto é, aberta que é para múltiplas interpretações, tornar-se ou não a semente que germina, vai depender de que aquele a quem se dirige a semente encontre, ou não, identificação com o tipo de germinação pleiteada por quem semeia.

Outro professor que nos apontou a igreja como de relevância para a sua mudança de olhar com relação às mídias, foi Aldoir:

Na verdade, ela [a visão crítica] partiu bastante na família porque nós éramos uma família bastante religiosa e felizmente nós morávamos numa região onde que a diocese era coordenada por um dos “caras” mais de esquerda, e mais assim para a frente da Igreja, que era o Bispo D. José Gomes. Ele, na verdade, é um intelectual e puxou uma outra discussão dentro da Igreja para despertar estas questões. Então tinha dois focos: um que era eu mesmo indo para a igreja, onde que o pessoal estava organizado — E aí tem uma coisa que funcionou muito no campo que foram os grupos de jovens, a Pastoral da Juventude —, e então entrei para a Pastoral da Juventude quando eu estava com 12 ou 13 anos e todas estas discussões eram puxadas lá; foi nesse período que eu comecei a ter um olhar mais crítico. E, por outro lado, o meu irmão mais velho era também bastante ativo dentro dessa pastoral. Ele cuidava dessa pastoral. Ele cuidava da coordenação municipal. De esquerda, totalmente petista. Ó, se você fizer uma pesquisa das lideranças sindicais bem combativas, do MST, diversos setores, pegar de Curitiba para lá [em direção ao Oeste do estado de Santa Catarina], é tudo da Igreja. Então a Igreja fez barbaridade [aqui a palavra barbaridade está relacionada com a sintaxe do sul do Brasil onde este termo quer designar “muita coisa”, de “grande vulto”]. Hoje eles estão na verdade recuando. Outras correntes dentro da Igreja foram mais fortes.

Aldoir nos explicita aqui o quanto a igreja teria exercido um importante papel na organização dos movimentos sociais no oeste catarinense. Chegou mesmo a anunciar que o próprio MST teria uma cultura de base religiosa que faria parte da formação de suas lideranças. Não obstante esta questão, o que fica claro para nós é que Aldoir, segundo ele próprio, teria se constituído enquanto sujeito que observa criticamente as culturas dominantes veiculadas pelas mídias através da mediação das vertentes mais à esquerda da Igreja Católica brasileira. E também que esta mesma cultura já ocupava seu cotidiano doméstico através de sua família. Mas, não poderíamos deixar de apontar, o Bispo D. José Gomes aparece como figura central no mapa das relações que Aldoir e sua família estabeleceram em suas vidas.

Outros professores também identificaram a Igreja Católica como um elemento considerável na formação de suas consciências críticas. Porém, é importante ressaltar, estes experienciaram a igreja através de suas passagens pelo seminário. Anita nos apontava que “assim, em televisão, ainda até no seminário, que eu estudava com as irmãs, morava com as irmãs no seminário lá em Caçador, então lá a gente começou a ver”.

O seminário aparece como um importante elemento de formação da consciência, mas não necessariamente relacionado a alguma espécie de movimento que se propõe à ruptura com a ordem vigente. No interior de seus estatutos, porém, grassam as disciplinas

científicas que contribuem para o exercício sistemático da reflexão. E sobre isto é Sandro quem argumenta:

É uma questão de quando vou ao seminário. Tive essa oportunidade, gostei muito. Então nós tínhamos sempre a Sociologia, a Filosofia. Então aí é que você começa a interpretar melhor as coisas, começa a ter visão através da Filosofia, da criticidade. Você começa a aprender novas palavras, novos sentidos. E aí que fui começando a ter uma abertura, a ver melhor as coisas, conseguir observar melhor. Aí que começou a crítica.

O que nos desperta atenção na fala de Sandro é que este alude à multiplicidade de sentidos que as coisas podem ter. Este parece ser um salto de qualidade de compreensão de nível lógico. O exercício epistemológico de fragmentar sistematicamente um determinado objeto para depois (re)construí-lo, implica na complexificação do olhar frente às coisas do mundo. E esta complexificação da reflexão acaba mediando o olhar também frente ao mundo das mídias.

Mas esta força reflexiva que torna o sujeito Sandro crítico aos nossos olhos, não aparece pura, mas híbrida ao mesmo tempo que síntese, isto é, ao mesmo tempo que as forças aparecem carregadas de elementos da tese a que negam, ao produzirem uma nova síntese esta aparece híbrida porque carrega consigo tanto elementos da tese, quanto a juventude da antítese. Desse modo, a resistência que podemos localizar em Sandro não é mais exclusividade das mediações provenientes de seu contato com o seminário, mas sim com uma intrincada rede de relações que extrapolam mesmo qualquer possibilidade de reconstruí-la com precisão. O próprio momento da entrevista com Sandro já apresenta um distanciamento da época em que estava no seminário, e aqui, agora, outras mediações entram em cena para contribuir na reconstrução de um trajeto do qual não fizemos parte.

Uma outra mediação que aparece nas entrevistas é o contato que os professores tiveram com o ensino laico. Mateus nos falou, na ocasião da entrevista que:

Olha, é difícil dizer assim: daqui para a frente eu comecei a ser mais crítico, escolher o que assistir, mas eu creio que foi no tempo de escola agrotécnica mesmo, 1984-5. Vamos dizer assim, não é que foi induzido, mas as próprias disciplinas Sociologia, Filosofia, ajudou a pensar melhor, te abriu a mente para questionamentos.

Mais uma vez aqui aparecem como relevantes para os entrevistados as disciplinas humanistas. É inegável para eles que foi no campo das humanidades que despontaram os instrumentos imprescindíveis para o olhar crítico.

Também a professora Eliane nos indicou o seu ingresso no magistério como um importante fator que teria contribuído para a mudança de sua postura frente às mídias. Ela nos falou que:

Eu acho que foi quando eu comecei a fazer o magistério mesmo. Que daí a gente começa a ter uma visão diferente do mundo, da vida. Começa a entender melhor o nosso crescimento, o processo de crescimento de uma criança, o que é bom para ela e o que não é. (...) Então via o que passava mas não tinha ninguém que dissesse “olha, isso não é bom para você assistir porque tem preconceito”. Ou então chegasse e dissesse “olha, está vendo, nessa família aqui tem pai, tem mãe, tem filhos, quem é que está servindo a mesa? é a empregada. Olha bem para a empregada, a cor da empregada é branca ou é preta? ela é, no caso, da mesma cor da família ou não? como essa empregada é tratada?”. Então não tinha alguém que fizesse ver isso.

Com efeito, mais uma vez aparece aqui o adulto como necessidade presencial na mediação entre as crianças e as mídias. A inserção de Eliane no curso de magistério, segundo ela, lhe teria propiciado a descontinuidade com relação ao “olhar” a televisão. Ela deixa claro, porém, que esta mediação pode, e deve ser feita já no seio da família. E o que Eliane vem nos afirmando encontra endosso nos estudos empreendidos por Cordelian, Gaitan e Orozco quando eles argumentam que:

...os estudiosos da mídia tendem a demover a televisão e outras mídias de um papel onipotente e considerá-la parte de um ambiente mais complexo, repleto de interações. Podem ser uma parte importante, mas em alguns casos seus efeitos diretos podem ser praticamente negligenciados. (...) As interações familiares e não a mídia de massa, permanecem sendo os fatores de maior importância no desenvolvimento infantil.⁷⁴

Para Heitor, o que lhe possibilitou emergir em resistência aparece nas experiências diferenciadas que a leitura bibliográfica e cinematográfica lhe propiciaram. Vejamos o que ele nos tem a dizer sobre isto:

O que me ajudou nisso foi um livro chamado “Enterrem Meu Coração na Curva do Rio”, que para mim foi um marco divisor de possibilitar a consciência crítica. Como disse eu era rato de biblioteca, e quando tinha de 13 para 14 anos li esse livro aí, eu devorei. Eu sempre gostei muito de faroeste. Na TV Record, que passava, só mostrava o lado dos mocinhos de uma forma bem “tomada de posição”. E depois assisti um filme chamado “Pequeno Grande Homem”. Daí comecei a fazer conta, assim de como que eu tinha sido enganado, como que caí nessa história. Na verdade, quando você lê um livro desse, ele só te estimula a sistematizar um pouco mais a revolta que tu tens. É, esse livro aí é um marco divisório.

É instigante aqui a forma como Heitor reconhece tanto na literatura, quanto no próprio cinema, um importante elemento que teria colaborado na sua conformação mediativa. Porém, o que desponta daí como de grande relevância, e que permanecerá como incógnita, é a colocação feita por Heitor de que “quando você lê um livro desse, ele só

⁷⁴ CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio & GOMEZ, Guillermo Orozco. A Televisão e as Crianças. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (7): 45 a 55, set./dez. 1996. pp. 49-50.

estimula a sistematizar um pouco mais a revolta que tu tens”. O que ele estaria pretendendo indicar com isto? Que revolta anterior seria esta? Poderíamos correr o risco de sugerir que nas suas relações sociais, nas experiências sociais que vinha estabelecendo na sua família e em sua comunidade, já estariam os elementos catalisadores dessa revolta anterior?

Notadamente, esta seção nos permitiu o contato com depoimentos e histórias de vida que acabaram por trazer à superfície elementos da memória dos professores das escolas dos assentamentos Chico Mendes, União da Vitória, Vitória da Conquista e Contestado. Estes rastros da lembrança nos permitiram a realização, “com” os professores, de um exercício de aproximação à suas próprias consciências. Mas a multiplicidade de influências (mediações), que propiciaram seus diferentes passos na direção da criticidade frente às mídias, acabou por aproximá-los em uma luta que hoje os une. Camarim de conflitos culturais, as escolas e o Movimento também aparecem como palco do encontro de identidades. E é disso que trataremos a seguir: Até onde que o MST teria colaborado como mediação frente às culturas hegemônicas veiculadas pelas mídias?

3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como mediação

O MST, assim como outros movimentos populares, pode ser entendido como um grande guarda-chuva onde são encontradas:

forças que se manifestam de modo bastante fragmentário e difuso. Todavia, a prática mostra que em determinados momentos, quando os objetivos se tornam comuns, eles se revelam de maneira mais orgânica.⁷⁵

Estes movimentos se manifestam de modo fragmentário, justamente porque as aspirações que seus integrantes trazem, possuem as mais diversas dimensões. Enquanto para alguns a questão da terra surge como necessidade vital, para outros, como no caso da maior parte dos professores entrevistados, ela aparece como um meio de mudanças mais profundas na estrutura social. Então, é no afã por estas mudanças (políticas, sociais, econômicas, culturais etc.), que estes professores se deslocaram de várias regiões do país.

Ao chegarem à escola tiveram que tomar contato com os estatutos que regem o funcionamento do próprio Movimento. No item “h” do Artigo 4.4 do “Ensino de 5ª a 8ª

⁷⁵ PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Comunicação nos Movimentos Populares : a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47.

série em Áreas de Assentamento: ensaiando uma proposta”, aparece a menção quanto ao papel do professor militante, onde lá diz o seguinte:

Não é qualquer professor que consegue assumir o desafio da prática desta proposta. É preciso ser militante, ou seja, uma pessoa comprometida com a luta popular e disposta a trabalhar não apenas por um salário, mas também por um projeto educativo e político. (...) Nesse sentido, é fundamental garantirmos em nossas escolas educadores que tenham, antes de mais nada, uma solidariedade de classe com seus alunos, comungando identidades e sonhos.⁷⁶

Nos é imperioso concordar com a afirmação que faz o Setor de Educação do MST de que não é qualquer professor que consegue assumir o desafio da prática da proposta de educação do Movimento. É importante frisar, inclusive, que em nosso período de investigação nas escolas do Movimento, muitos professores saíram e outros entraram. O choque de valores culturais e políticos, pudemos observar, colabora sobremaneira para que alguns professores não consigam levar adiante determinadas aspirações que acalentavam como sonhos de vida. O fato é que os sonhos individuais de um mundo “melhor” se amainam, à medida em que se deparam com os limites das possibilidades de transformações que devem carregar consigo as aspirações coletivas. Mas é neste embate de aspirações que se encontram os professores entrevistados: entre os limites de seus sonhos, que embora contemplem o coletivo, param na possibilidade de sua realização diante da diversidade, heterodoxia, que no mais das vezes subjazem invisíveis e acobertadas pelas práticas discursivas que revelam somente o todo e muito pouco as partes constitutivas do todo.

Nessa seção, é de nosso interesse fazer a discussão do MST enquanto mediação para estes professores. É sabido que cada um deles trazia em suas “malas” um ideal de mundo. E muitos até mediatizados pelas mídias. Então, o que nos interessava saber aqui, é se sua entrada no Movimento havia colaborado de alguma forma para mudar a sua visão do papel das mídias em sua constituição como sujeito.

Ao responderem esta questão, os professores se dividiram. Um dos grupos nos informou que seu ingresso no Movimento pouco ou nada havia influenciado mudanças de seus olhares sobre as mídias. Já um outro grupo nos acenou positivamente, afirmando que fora sobretudo o MST que lhes proporcionara esta mudança.

⁷⁶ ENSINO DE 5ª A 8ª SÉRIE EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO : Ensaio uma Proposta. Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1995. pp. 10.

Dos que viam no Movimento uma mediação *a priori*, encontramos D. Nilva cuja própria história de vida está ligada aos 15 anos de existência do MST. Tanto que ao responder à questão que formuláramos, aparece a própria leitura que as mídias fazem do Movimento como elemento de análise sua. Dizia-nos ela o seguinte:

Eles não mostram certo. Eles tem sempre que esconder, a gente percebeu, porque eles são donos da direita. Às vezes passa ali uma coisinha, uma ocupação, mas a maioria das coisas boas eles escondem.

Aqui, podemos notar, a crítica estruturada às mídias pela professora é formulada não somente a partir do Movimento enquanto mediação, mas também a partir de “sobre o que” se fala do Movimento. O MST também aparece aqui como uma mediação que lhe possibilita enxergar um movimento (a direita) que impede profundas mudanças na estrutura social, no caso, a reforma agrária com o sentido da terra para quem precisa dela para trabalhar.

Também Eliane, que na condição de filha de assentado cresceu com os pais lutando pela terra, delega ao Movimento a possibilidade de este ter sido o responsável pelo olhar diferenciado que teria sobre as mídias. Sobre isto ela nos falou:

Contribuiu porque a partir do momento que você toma consciência da maneira como você vive, do lugar onde você vive, como no nosso caso, você vendo pessoas passarem fome, trabalham, trabalham, trabalham, continuam passando fome [dito com vigor e indignação]. Quando você vê uma invasão de terra, pela televisão, a única coisa que você vê é a polícia para tirar todo mundo, ou então é colocado que aquela terra era produtiva, tinha gente plantando lá, que eles entraram, invadiram. Mas a realidade total ninguém conta, não é colocada e então você passa a detestar, a odiar sem muitas vezes conhecer. Tem muita gente da cidade que hoje tem contato com o Movimento, pensa de maneira diferente porque está presente na realidade. Mas antes, quando só tinha a visão pelos meios de comunicação, pensava totalmente diferente, era totalmente contra.

Nesta fala, podemos nos dar conta de que através da possibilidade que Eliane teve de se relacionar com as práticas do Movimento como mediação desde criança, isto teria contribuído para que pudesse olhar de maneira diferenciada as “montagens” realizadas pela televisão. O que mais nos aparece aqui como de grande monta, é como também as comunidades locais, não integradas ao Movimento, puderam se dar conta das falácias veiculadas pelas mídias sobre o MST.

A oportunidade das comunidades locais de estarem em contato diário com os integrantes do Movimento tem colaborado para a mudança de opinião, não só sobre o MST, mas também sobre a existência de grupos que comandam os meios de comunicação

em suas regiões e no país. Prova disso que vínhamos afirmando, pudemos comprovar nas conversas com proprietários de estabelecimentos comerciais na cidade de Fraiburgo. Não raro eles faziam menção aos “Sem-terras”⁷⁷, como ótimos clientes, excelentes pagadores, e que eles estariam contribuindo muito para a riqueza e o desenvolvimento do comércio local. Mas isto não é exclusividade da cidade de Fraiburgo. Em um artigo na Revista Caros Amigos, José Arbex Jr., entrevistando proprietários de estabelecimentos comerciais na cidade de Querência do Norte, no Paraná, relatava o seguinte:

Entrevistei vários comerciantes da cidade, para conhecer sua opinião sobre os trabalhadores Sem-terra. Jacinto Mandele, 68 anos, proprietário da loja de material de construção Alô Querência: “Economicamente falando, é muito bom que eles (os Sem-terra) estejam aqui. Para mim, todos os lados são bons, tanto os fazendeiros quanto os Sem-terra. Não tenho nada a ver com política”. Eli Marta, 28 anos, dona do supermercado Klara: “Não tenho nada contra o MST. Eles movimentam a cidade, principalmente o comércio. Seria ruim se eles saíssem, são eles que fazem o movimento do comércio. Compram de tudo aqui”. (...) Maraísa, funcionária graduada de um banco local: “Esse pessoal do MST é gente muito séria. Eles pagam as dívidas em dia, honram os compromissos que assumem, são muito sérios na administração dos negócios. Claro que tem alguns problemas, como o crescimento de encargos sociais da prefeitura. Mas eles também geram muito dinheiro aqui”. Os depoimentos poderiam se multiplicar, sem que ninguém sequer mencionasse a palavra “desordem”. Ao contrário, todos passaram uma visão muito positiva do MST.⁷⁸

Também a professora Anita, proprietária, junto com seu marido Mário (também professor na Escola Agrícola 25 de Maio), de um lote no assentamento, mencionou a importante contribuição que o MST lhe teria proporcionado em termos de ampliação de sua visão não só das mídias como também de mundo:

Agora, em questão de visão de mundo, foi o Movimento. Visão de mundo, a situação do Brasil. A gente mora no interior e tem pouco para ler. Você quase não tem revista, você quase não compra jornal. Então tem pouca leitura assim para a questão de conhecimento, e a gente, nos encontros do Movimento, sempre começa com a análise sobre a situação do Brasil, os projetos...

Por sua vez, os demais professores afirmaram que o Movimento pouco teria contribuído para mudar as suas visões sobre as mídias. Para eles, entretanto, o Movimento entra apenas como um elemento a mais em suas vidas. Sobre isto Heitor nos falou o seguinte:

O MST, ele só entra como um elemento de possibilitar estar enxergando melhor a realidade; para fazer uma leitura um pouco melhor da realidade social do Brasil, enquanto movimento, porque rompeu com o idealismo. Antes de me ligar ao Movimento, do jeito que estou ligado hoje, já tinha essa visão. Já tinha uma discussão

⁷⁷ É curioso como que apesar dos agricultores encontrarem-se já legalmente assentados, os habitantes locais continuarem referindo-se aos assentados como “sem-terras”. É como se, mesmo tendo os assentados a posse da terra reconhecida juridicamente, a sociedade ainda estivesse desconhecendo o porquê de eles continuarem vinculados ao Movimento “Sem Terra”, o que implicaria, portanto, dado que continuam ainda vinculados ao movimento social que luta pela terra, entenderem como correto chama-los de “Sem-terra”.

⁷⁸ ARBEX Jr., José. Terror no Paraná. In: *Caros Amigos*, São Paulo, (27): 10 a 15, junho. 1999. p. 13.

muito mais elaborada sobre isso, até o próprio papel do movimento na questão da mídia, da importância que ela tem na vida das pessoas. Eu chego até a falar que as pessoas hoje em dia precisam de propaganda no pensamento. Tem que ter um “plim-plim”⁷⁹ ou outro de vez em quando, porque elas não conseguem elaborar um pensamento inteiro. Eu mesmo tinha essa dificuldade e achava que era por causa da televisão. Não conseguia elaborar muito o pensamento, fazer uma elaboração longa, entendeu?

Duas coisas a destacar nesta fala de Heitor: uma primeira que é a referência ao Movimento como possibilidade de ver melhor os limites de consecução dos seus ideais. Ao chegar à escola, ainda impregnado pelos idealismos do Movimento Estudantil⁸⁰, Heitor pode encontrar uma outra realidade que não a idealizada, mas concreta. Já uma segunda, ele descreve uma luta interior, que travou consigo mesmo, no sentido da organização e fluência quando da manifestação oral de seu pensamento. Aqui, segundo pudemos depreender do relato de Heitor, pareceu-nos que o Movimento teria contribuído significativamente para mudar tanto seu olhar sobre os limites de transformação da realidade que o cerca, quanto para uma sistematização-manifestação oral de seu pensamento. Entretanto, cumpre acrescentar, a percepção de Heitor não para aí, ela vai além, sugerindo inclusive que o Movimento deva estar dando maior ênfase à discussão sobre as mídias no interior do próprio MST. Para ele, esta discussão deveria estar contemplando primordialmente a necessidade de o Movimento estar se apropriando de meios de comunicação que permitissem uma maior aproximação com a sociedade brasileira em geral. Sobre isto ele nos falou que:

O MST tem muita coisa produzida a nível textual. Eles têm coisas próprias, mas alguns cursos que fiz com o Stédile⁸¹, algumas palestras com pessoas que ele se baseia também, que tentam traçar um projeto popular para o Brasil, que andei lendo também, dizem, dizem! não ordenam, que a gente tem que procurar fazer o nosso próprio campo artístico também, a própria mídia, entendeu?

O que aparece como de considerável relevância nesta fala, e que também pudemos constatar, é o fato de que em alguns campos da comunicação o MST já vem produzindo “textos” no sentido do fortalecimento de seus símbolos, propiciando elementos de informação quanto às reflexões e práticas desenvolvidas por seus integrantes, bem como para a denúncia de injustiças sociais cometidas contra os direitos humanos. Ao mesmo tempo que Heitor nos fala que “o MST tem muita coisa produzida a nível textual”, cumpre

⁷⁹ A onomatopéia “plim-plim” é uma referência ao som de chamada dos intervalos comerciais utilizado pela Rede Globo de Televisão.

⁸⁰ Heitor fizera parte da direção do Diretório Central dos Estudantes Luis Travassos, na Universidade Federal de Santa Catarina, na gestão da Chapa “Cri-Cri” em 1992.

⁸¹ João Pedro Stédile é uma das lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST no Brasil.

acrescentar que em outros meios de comunicação também vem sendo realizada uma produção considerável.

Somente para ilustrar o que vínhamos dizendo, na época que participávamos do I Encontro Regional dos Professores do MST, na cidade de Campos Novos nos dias 3 e 4 de junho de 1999, os trabalhos foram suspensos em torno do meio dia do Sábado, dia 4, para que todos os presentes ao encontro fizessem uma audição de um programa do MST que vai ao ar todos os sábados, durante 15 minutos, na rádio da cidade de Curitiba.

Outro recurso de comunicação que tem sido utilizado pelo MST podemos encontrar na Internet. Em seu *site* — www.mst.org.br — o Movimento informa, àqueles que o acessam, sobre a sua história, seus princípios, seu funcionamento e sua agenda. Sobretudo, é importante ressaltar, esta página cumpre uma função estratégica que é a de se contrapor aos discursos reacionários acerca do Movimento, informando a quem o acessa em todo o planeta, de sua versão sobre os fatos que o envolvem ou nos quais encontra-se envolvido.

Ainda, é importante acrescentar, o MST já lançou, até a presente data, dois Cds com músicas que aludem às lutas do Movimento e que também criticam os detentores do poder em todas as esferas das instituições brasileiras. Curiosamente, pudemos observar, todas as músicas são executadas com letras, melodias e harmonias de grande simplicidade, fazendo uso de recursos rítmicos oriundos da tradicional música popular-regional brasileira. Isto não é de se estranhar haja vista uma tendência do Movimento de (re)valorização da identidade rural brasileira.

Este movimento de reterritorialização por parte dos movimentos populares se deve a uma lógica que se contrapõe a idéia de “sistema-mundo”, nova proposta para as relações internacionais, sobre a qual se assentam os defensores do neoliberalismo. Daí justamente, segundo Mattelart:

A atenção dos pesquisadores vai se fixar nas respostas dessas sociedades singulares à proposta de reorganização das relações sociais apresentada pelos novos dispositivos de comunicação transnacional que, simultaneamente, desestruturante e reestruturam os espaços nacionais e locais. Tais respostas são feitas de resistências, mimetismo, adaptação, reapropriação.⁸²

⁸² MATTELART, Armand. *Comunicação-mundo : história das idéias e das estratégias*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 264.

Nesse sentido, do que Mattelart nos aponta sobre as possíveis respostas da sociedade frente a uniformização globalizadora das mídias, o MST configura-se como respostas que podem ser caracterizadas como de resistência ou, quando muito, de reapropriação.

Ainda sobre a importância do MST como mediação para a significação das mídias por parte dos professores, Sandro também admitiu que o Movimento havia contribuído muito pouco nesse sentido, porque, segundo ele mesmo “eu já tinha uma visão diferente. E agora ampliou um pouco mais”.

Também Mateus acaba se aproximando do grupo que declarou que o Movimento havia influenciado muito pouco, ao nos colocar que “alguma coisa a gente sempre pega para situar o que é bom ou não do Movimento, no caso das idéias, da ideologia do Movimento, mas praticamente não”. Ou seja, estes professores, que não atribuem ao Movimento a sua mudança de olhar com respeito às mídias, invariavelmente porém admitem que, de alguma forma, ele teria contribuído, sim. Esta contribuição, pode-se deduzir, implica levar-se em consideração de que haveria descontinuidade na visão que tinham do próprio Movimento, isto é, o MST aparece como mediação para compreender o próprio MST.

4. A TV e o cotidiano

Em “Dos Meios às Mediações, Barbero nos contempla com uma instigante reflexão:

Popular é o nome para uma gama de práticas incertas na modalidade industrial, ou melhor, o “lugar” desde onde que devem ser olhadas para desentranhar suas práticas. Cultura popular fala então não de algo estranho, senão de um resíduo e um estilo. Um resíduo: memória da experiência sem discurso, que resiste ao discurso e se deixa dizer só no relato. Resíduo feito de saberes inservíveis à colonização tecnológica, que assim marginalizados carregam simbolicamente a cotidianidade e a convertem em espaço de uma criação muda e coletiva. E um estilo, esquema de operações, maneira de caminhar na cidade, de habitar a casa, de ver a televisão, um estilo de intercâmbio social, de imaginação técnica e de resistência moral.⁸³

⁸³MARTIN-BARBERO, Jesús. Op. cit. p. 94. Neste excerto, Barbero se utiliza do sentido de popular para Michel de Certeau extraído da obra *La Beauté du Mort*. In: *La Culture au Pluriel*. Paris, 1974. pp. 55-94.

Ao investigarmos o cotidiano dos professores entrevistados, acreditamos podermos assim ter dado voz, materializando resíduos feitos de saberes. Acreditamos também termos nos aproximado da memória da experiência cotidiana de seu ver a televisão, economia de trocas com o tempo em seus usos, economia de negociações e escolha com o que oferecem os canais de televisão e os cinemas e que acabam, também assim mediados, por escolherem a programação que oferecem estes meios.

Nesse sentido é que empreenderemos a tarefa de procurarmos, nessa seção, materializar fragmentos dos cotidianos dos professores, pedindo licença para que nos emprestem suas falas. Estaremos aqui também registrando o resultado não somente dos depoimentos, como também o resultado de nossas observações, possibilitado pelo convívio cotidiano nos dias que lá estivemos.

Sendo assim, esta seção partiu de duas perguntas que foram dirigidas aos entrevistados, e que decidimos organizar em duas subunidades, a saber: uma primeira questão, “com que frequência você assiste a TV?”, nos permitiu desenvolver a subunidade “quando ver a TV” e uma segunda questão, “Quais são os programas e/ou filmes de sua preferência?”, nos possibilitou desenvolver a subunidade “Escolhendo o que ver na telinha”.

4.1. Quando ver a TV

Inicialmente é importante esclarecer que dos entrevistados, tanto Heitor quanto Adílio, na ocasião da entrevista, alegaram não assistir televisão com frequência por não possuírem o aparelho. Contudo, é importante deixar aqui registrado, Heitor e Adílio são rádio-ouvintes assíduos. As noites que dormimos na casa que dividem Heitor, Dan, Manoela e Aldoir e sua família, não foi fácil deixar-se apanhar pelo sono, já que Heitor mantinha seu rádio ligado por toda noite. Também na casa de Adílio, nas vezes que lá estivemos lhe visitando, sempre esteve o rádio presente como pano de fundo em nossas conversas. Entretanto, Heitor não deixou de nos colocar que:

Quando eu estou na casa da minha irmã eles sempre estão assistindo. Quando estou na casa de alguém que você conhece, mas não vai deixar de conhecer porque assiste o “Silvio Santos”, fico lá assistindo.

Aqui, Heitor nos apresenta uma interessante questão. Ele assiste TV quando visita alguém, isto é, esta é uma prática comum dos segmentos populares, de as pessoas manterem o aparelho ligado enquanto recebem visitas. Sobre isso D. Nilva se posicionou no sentido de apontar quando não ver TV. Ela nos disse:

A gente assiste um pouquinho todos os dias. Tudo a gente deve saber usar na vida porque depois eles [os alunos] vão se acostumar e depois não saem para visitar um amigo, um vizinho. Acho que a televisão deixa a pessoa meio boba se assistir muito. Às vezes chega a visita, daí não dá para deixar a televisão ligada. A visita quer conversar com a gente tem que dar atenção. Não gosto de chegar numa casa que deixa a televisão ligada. Vou para conversar, trocar umas idéias. Já ouvi falar num caso que um homem chegou na casa de um vizinho, ele entrou, o dono da casa estava com a televisão ligada e não deu atenção para ele; só ficou olhando a TV. Ele pegou e foi embora; nunca mais! Eu não sei, falta de educação, né?

A despeito de que D. Nilva já assiste muito pouco à televisão, aqui ela aparece criticando o mau uso, segundo seu ponto de vista, que se faz da televisão. Ao perguntarmos quando ela fazia uso, nos respondeu, ao contrário, quando este não deve ser feito: para ela jamais a televisão deve substituir as relações interpessoais e, como já vimos anteriormente no capítulo II, também jamais ocupando o “tempo” que deve ser prioritariamente dedicado ao trabalho.

Todavia, torna-se importante esclarecer, D. Nilva conviveu praticamente toda sua vida no interior, onde as pessoas de sua comunidade além de não possuírem televisão, moravam demasiadamente longe umas das outras. Nesses casos, as comunidades rurais, pudemos observar, valorizam sobremaneira o sentido das visitas, atribuindo um significado que muitas vezes não é compreendido pelas populações urbanas.

Já Adílio, por sua vez, nos relatou que costuma assistir de vez em quando, para não ficar à parte dos discursos que são veiculados pela mídia. Sobre isto ele nos falou que:

É necessário assistir até mesmo para acompanhar o trabalho que os professores estão fazendo na sala de aula. O próprio jornal; de vez em quando você tem que ir para a frente da televisão para assistir, para ver em que pé anda a própria questão da televisão, o discurso, senão você está sempre como um peixe fora d’água. Mesmo com todos os problemas que a gente tem, se você não estiver acompanhando, você está atrasado, está parado no tempo.

Nesta condição em que aparece Adílio enquanto espectador, a televisão surge como meio não destinado para a fruição. Ao escolher “quando” sentar-se em frente ao aparelho, o professor estaria vendo aí uma maneira de analisar as produções sob o ponto de vista, por um lado, de acompanhar o trabalho que os professores da escola vêm

desenvolvendo com os alunos e, por outro lado, ao assistir aos jornais, analisar o discurso que é veiculado pelo poder hegemônico das instituições que detêm a concessão dos canais de televisão. Nesse caso, ele se enquadraria dentro do que Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété chamam de analista: o “analista e o espectador ‘normal’ não receberiam portanto o filme da mesma maneira, pois o primeiro busca precisamente distinguir-se de forma radical do segundo, não se deixa dominar como o último pelo filme”.⁸⁴

Ao terminar a abordagem do tema que estamos tratando, acreditamos ser relevante apontarmos uma dimensão de tempo que emerge do depoimento de Adílio. Ao referir-se à sua assistência da televisão para não estar “atrasado” e/ou “parado no tempo”, parece que surge do interior de Adílio uma demanda premente pelo sentimento de pertença à sua época. A sua condição de diretor da escola também lhe impõe certas tarefas. E estas tarefas nos parecem estar relacionadas com a compreensão do que se passa no interior de seu círculo de relações, tanto macro, como micro sociais, relacionadas ao contato da sociedade em geral com as mídias.

O professor Mateus, por sua vez, decididamente não assiste televisão; prefere os vídeos. Segundo pudemos observar, Mateus poderia ser caracterizado como um “videófilo”. Então ele somente assiste à televisão quando dispõe de algum vídeo que lhe atraia a atenção. Até porque Mateus encontrava-se viajando constantemente para Chapecó, onde está concluindo o terceiro grau, o que lhe impede de ter disponibilidade de tempo para qualquer outra coisa que não sejam os estudos e a preparação das aulas que ministra na escola.

Outro professor que se encontra em formação é Aldoir. Por isso ele tem restringido seu tempo à assistência de vídeos quando possível, não sobrando tempo para a televisão comercial. Sobre isto ele nos falou:

Olha, hoje não tenho assistido mais muito. Hoje eu não estou assistindo. Desde o início de 98 que eu tenho assistido pouco. Eu tenho assistido na universidade e fiquei sabendo de alguns trabalhos. Aí eu assisto para ver se serve para mim trabalhar em sala. Agora, eu tirar um tempinho para assistir...

Também Anita declarou não lhe sobrar tempo para isto. Dizia ela:

⁸⁴ VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a Análise Filmica*. Campinas: Papirus, 1994. p. 18.

Agora não. Quando eu tinha tempo eu assistia. Nas férias eu assisto desenho por causa dos filhos. O Globo Rural às vezes eu assisto um pedacinho de manhã porque o Mário gosta muito de assistir.

É curioso aqui observarmos que Anita assiste aos programas sempre mediada pelos desejos da família. Em nenhum momento aparece o seu desejo. Poderíamos arriscar a suposição de que seu desejo é constituído pela realização dos desejos de seus familiares?

A professora Eliane já nos aparece mediada por outra postura. Ela entende que a leitura de um livro ou a audiência de músicas são insubstituíveis pela televisão. Sobre isto ela nos relatou o seguinte:

Eu já assisti com mais frequência. Aí depende do tempo disponível que eu tenho. Os dias que eu estava em casa, que não estava trabalhando, geralmente assistia a tarde toda televisão porque não tinha outra coisa para fazer. Mas senão, como nesses dias que estou trabalhando aqui, eu passo dias e dias sem assistir nada. Ou então eu assisto telejornal que é para ficar um pouquinho por dentro das notícias, que é a única maneira que tem. Se for para mim optar por ouvir música, ler ou assistir TV, com certeza eu prefiro a leitura ou a música. Televisão para mim não faz falta.

Nessa seção, onde procuramos indagar da privacidade do cotidiano dos professores, pudemos detectar que estes manifestam distintas situações de significação no momento em que fazem a opção de “quando” ver TV ou vídeo. Sendo assim, duas variáveis aparecem como fundamentais para esta utilização do tempo: uma que diz respeito aos aspectos internos dos sujeitos ideológicos que são, apresentando resistências à serialidade das produções.⁸⁵ Esta resistência acaba por fazer com que os professores, ao escaparem a esta unificação, caminhem ao encontro de uma fragmentação que resiste ao controle da massificação engendrada pelo mercado das comunicações. E uma outra variável fundamental encontramos nos usos e sentidos que os professores atribuem aos gêneros ao permitir que ocupem seus espaços de tempo tanto no lazer, quanto na produtividade cotidiana não vigiada. E é disto que trataremos a seguir: Que gênero os professores escolhem diante do que oferece o mercado das produções audiovisuais.

⁸⁵ Sobre esta questão da “serialidade” podemos ver em MARTIN-BARBERO, Jesus. Op. cit. p. 36, que pode ser caracterizada como um “movimento de unificação que atravessa a diversidade do social [e que] fala o idioma do sistema produtivo”.

4.2. Escolhendo o que ver na “telinha”

Ao optarmos por perguntar aos professores quanto às preferências sobre programas de televisão ou filmes, estávamos pretendendo tentar materializar suas relações com os gêneros televisivos e filmicos. Acreditávamos poder encontrar aí possíveis mediações, negociações, entre os professores e o poder de sedução articulado em torno das produções dessa natureza. Acreditamos que ao se dirigirem para o espaço escolar, estes professores carregam consigo elementos desse convívio cotidiano que estabelecem com as mídias. Isso torna-se possível, segundo Silvia Borelli, porque:

Numa perspectiva mais geral, os gêneros ficcionais — matrizes culturais universais, recicladas e transformadas na cultura de massa — aparecem como elementos de constituição do imaginário contemporâneo e de construção da mitologia moderna: reposição arquetípica, aclimação do padrão originário a uma nova ordem, e instrumentos de mediação das projeções e identificações com o público receptor.⁸⁶

Ao introduzirmos as falas dos professores nessa seção, cumpre frisar que eles assumem posturas distintas ao escolherem os gêneros de sua preferência. Pudemos detectar que ao selecionar os gêneros, existem aqueles que podem estar aí procurando eco com a sua identidade política. Em outro caso detectado, pode ocorrer opção por sentidos que estejam relacionados com a necessidade de formação “cultural”⁸⁷ visando mudanças em si mesmo e nas coisas do mundo. Ainda um terceiro professor se permite aos momentos de catarse, mergulhando no interior da narrativa ficcional como que tornando-a extensão de si mesmo naqueles momentos em que vive a experiência como se estivesse presente dentro do enredo.

No primeiro grupo, por exemplo, encontramos Adílio que ao escolher o que assistir, nos assegurou que sua opção sempre se dá por “filme educativo, de cunho político”. Para Adílio, que teve sua identidade forjada na militância, isso não é de se estranhar. Pudemos observar, quando ao final da exibição do filme “O Carteiro e o Poeta”, suas mãos encontravam-se friccionando ligeiramente os olhos como que tentando debelar o embaçado que a emoção lhe deixara. Mesmo naquela situação, a de um filme de cunho ficcional, ocorrera sintonia entre produção e consumo. Esta interlocução aparece como

⁸⁶ BORELLI, Silvia Helena Simões. Gêneros Ficcionais : materialidade, cotidiano, imaginário. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. SP, Brasiliense, 1995. p. 71.

⁸⁷ Aqui excepcionalmente o termo “cultural” aparece com outro sentido. Este sentido, e que muito se aproxima do de senso comum, pode ser entendido como o de apropriação de outras culturas visando a formação e o crescimento pessoal.

possível a partir de um encontro de identidades: a identidade de quem produz o enredo e a identidade com a qual se projeta Adílio, enquanto signatário da defesa de posturas políticas e da simplicidade nas relações humanas, que a exemplo do estereótipo das personagens do filme, lhe tocam profundamente.

No segundo caso, podemos encontrar em Aldoir a possibilidade de confirmação do que esboçávamos com respeito à seleção crítica do gênero transcender para um critério de qualidade quanto à sua produção não só do enredo, mas também quanto à narrativa. Vejamos o que ele nos falou na ocasião da entrevista:

Olha, eu prefiro filmes que sejam construídos, que você não consiga ficar meio que dormindo e assistindo. Eu prefiro filme que lide com a inteligência, que consiga ter entrelinhas. Por exemplo esses enlatados americanos, eles não tem entrelinhas. O que eles falam, eles falam, e o que eles não falam não é, não existe. Então eu citaria um filme. Eu acho que o melhor filme que assisti até hoje foi “O Nome da Rosa”, porque ele tem muito isso. Assisti ele três vezes. As três vezes consegui ampliar a visão que tinha.

Essa fala de Aldoir nos coloca muitas perguntas. O ponto de vista de onde o professor parte leva em conta uma suposta inteligência na produção de um determinado audiovisual. Esta inteligência, segundo pudemos depreender de sua fala, residiria no fato de que o conteúdo de determinado filme, o enredo, deve provocar em quem o assiste, o estabelecimento de conexões com determinados temas que o instigam a pensar. Ao afirmar de que gosta de filmes inteligentes, e exemplificando isto com um filme que assistira, ao que parece, Aldoir estaria pretendendo argumentar que cabe a quem produz determinada obra filmica, valorizar um enredo que suscite no espectador momentos de compenetração e reflexão com respeito aos valores humanos.

Certamente não é possível avaliarmos o posicionamento de Aldoir sem o relacionarmos à obra a qual se refere. “O Nome da Rosa”, filme baseado em livro homônimo de Umberto Eco⁸⁸, trata de uma história que foi construída por Eco a partir de um livro que chegara as suas mãos em 1968 e que dizia estar descrevendo com fidedignidade um manuscrito do século XIV, atribuído a Dom Adson de Melk. A partir daí, contando com os vestígios que o documento lhe proporcionava, colocou-se a desenvolver uma narrativa ficcional entremeada por relatos supostamente verídicos que encontrara no manuscrito.

⁸⁸ ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

Em um enorme esforço, o diretor Jacques Aumont consegue fazer uma tradução para o cinema dessa obra de Eco. Em um ambiente de filmagens que opera com a baixa luminosidade dos cenários que caracterizam com grande efeito a arquitetura gótico-cristã, o diretor faz desfilar a personagem de um sábio franciscano inglês de nome Guilherme de Baskerville (interpretado por Sean Connery), as voltas com uma série de crimes inexplicáveis que ocorrem no interior de um abadia.

Retomando enfim a opção de Aldoir por filmes inteligentes, possivelmente aí o significado de inteligente para ele esteja relacionado à questão da centralidade do tema, isto é, o filme ao provocar no espectador um outro olhar sobre o poder da Igreja Católica, interpela também Aldoir à repensar um de seus símbolos mais fortes, e com o qual se identifica em parte, que é a dissidência dentro da própria Igreja a exemplo das CEBs e a CPT.

Outro professor que estabelece como critério de escolha temas contemplados nos audiovisuais que instiguem à interlocução formativa e educativa, é Mateus. Na ocasião da entrevista ele nos dizia o seguinte:

Olha, documentário mais na minha área, assim tipo zootecnia, agropecuária ou mesmo um filme de comédia, eu gosto, adoro, devoro. Adoro desenho, gosto, gosto, gosto [manifestando imenso prazer]. Inclusive pego uns que passaram no meu tempo e hoje não se vê mais. Vão me chamar de criança de 20 anos, mas eu gosto, desenho é bom, desenho é uma delícia!!!

Aqui parece claro que existem dois momentos de prazer diferenciados na assistência de Mateus. Um que diz respeito à assistência de vídeos técnicos e que aludem à sua própria área de atuação, pela qual Mateus nutre profunda paixão porque se projeta em identidade. O outro, segundo ele mesmo nos falou, é que o sentido que traz a assistência de um desenho animado de sua época possivelmente se deve a um reencontro com sua própria identidade, momentos de invocação da memória de uma infância significativa para ele. Essa trama de reconhecimento que medeia a identidade entre um espectador e um gênero, pode ser explicada através do argumento de Barbero ao refletir que:

Começamos a suspeitar (...) que o que faz a força da indústria cultural e o que dá sentido a esses relatos não se encontra somente na ideologia, senão na cultura, na dinâmica profunda da memória e do imaginário.⁸⁹

⁸⁹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Op. Cit. pp. 245-246.

Alguns professores ao escolherem seus produtos audiovisuais de preferência, estabelecem com eles uma relação de profunda imersão no enredo, deixando-se levar pelas emoções de uma trama da qual muitas vezes divergem ideológica e culturalmente. Sobre isto, a professora Eliane manifestou interessante consideração:

Se for escolher entre um ação, romance ou coisa assim, eu prefiro ação. Nunca parei para pensar direito, mas acho que, se você for analisar o que passa na televisão, os filmes que passam na televisão, romance eu acho assim uma coisa muito “melada”; e sou muito emotiva também. Então se começo a assistir um filme de romance eu acabo chorando, e então eu já não sou muito. E ação, sei lá, até se for pensar bem, um filme de ação traz bastante violência. Uma pessoa que é contra a violência, gostar de um filme de ação é até contraditório. Mas acho que pelas opções que se tem, pelos filmes que a gente consegue numa locadora, ou mesmo que passam na televisão, você é obrigado a optar por um.

A pergunta que suscita a fala de Eliane, e que nos parece aqui, é a de como estaria ela significando o gênero de romance para que fosse conduzida à emotividade que à faz chorar? Ou melhor, a escolha primordial da professora por filmes de ação estaria indicando quais relações de sentido ela atribuiria a este tipo de narrativa?

Estas questões acima colocadas não temos dúvidas de que são muito complexas. Elas têm relação com a subjetividade que compreendem a lógica de produção e a lógica cultural da recepção. Isto é, segundo Silvia Borelli, “a cultura popular de massa, portanto, revela, restaura tradições, relacionando produtores culturais e receptores num mesmo universo de referências e incorporando também, nesse processo, subjetividades, conflitos e desejos”⁹⁰.

Não obstante a constatação de que a professora alude ao fato de que não resta muito o que escolher nas locadoras no que dispõe como oferta, fica explícita a sua opção por um tipo de narrativa peculiar ao que conformou seu devir como espectadora, isto é, de alguma forma ela se conforma em identidade com o que escolhe, para depois, num movimento contrário, se deslocar daquilo que nega, a violência. Aí, ao que parece, subsiste um movimento de projeção-identificação que reside na acepção do contrário.

Já a professora Anita nega sumariamente a violência como opção de gênero. Ela nos dizia que, ao contrário de Eliane, tinha como preferência “filme de romance. Agora ver

⁹⁰ BORELLI, Silvia Helena Simões. Op. cit. p. 77.

violência, já não. E tenho preconceito até com sexualidade assim de uma maneira exagerada, já tive o meu ponto de vista. Não, eu sou do romance”.

O sentido que mais uma vez aqui Anita atribui aos gêneros, é de que estes, para ela, devem permanecer em alguns limites de apropriação da realidade social. Mesmo tendo clareza de seu preconceito com respeito à sexualidade, ela não dá margem para qualquer mergulho no interior de temas que representem leituras de mundo que abordem a sexualidade em sua multiplicidade cultural. Nesse sentido então, e a partir de sua cultura, seu imaginário se assenta sobre uma relação com a sexualidade que resiste às produções que, do seu ponto de vista, exacerbam o sentido que a sexualidade tem para ela. O acordo se dá então em uma sintonia com as produções que param a abordagem das relações humanas nos limites do que é próprio ao seu universo cultural, isto é, o romance não deve penetrar um espaço que é dado à intimidade de sua cultura, espaço de evasão e catarse que, se invadido, admoesta seu conforto de estar em harmonia e equilíbrio com seu imaginário.

Ao responder à questão quanto ao programa de sua preferência, mais uma vez D. Nilva deixou transparecer com clareza a centralidade que sua família tem no seu universo de significação e sentido quanto à escolha que faz. Ela nos dizia preferir o “‘Programa da Família’ na Rede Vida. Fala sobre a família, coisa boa, né. Ensina também a parte religiosa”. Não só a família, mas também a religião aparece como mediação fundamental nas escolhas efetuadas por D. Nilva, até porque estas se imbricam e a religiosidade entra aqui como um símbolo de união da própria família.

Curiosamente, porém, Heitor nos colocou em sua entrevista que acaba assistindo a tudo. O olhar de Heitor sobre as produções audiovisuais transcende o universo do espectador “normal” e se insere dentro de uma categoria que, como vimos anteriormente Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété chamam de “analista”. Vejamos o que pode ser selecionado, nesse sentido, da entrevista que Heitor nos concedeu:

...de vez em quando eu assisto até “Gugu”, aquela babaquice lá, para ver o discurso, para ver o que está acontecendo, porque ali é aonde eles falam com o povão. E daí a gente assiste para ver no que tem que bater. Eu assisto até com raiva de vez em quando. Por exemplo, se fosse na época que eu era pequeno, né, eu me divertia vendo “Silvio Santos”. Hoje em dia não me divirto, eu assisto fazendo uma análise. É bem diferente. E geralmente eu não ponho no canal. (...) O “Ratinho” já assisti para ver o tal do fenômeno mesmo, porque o nome é a propaganda, né. Propaganda em cima de propaganda que vai gerando esse movimento de opinião pública.

Como bem podemos ver, ao efetuar uma determinada opção para assistir algum programa de televisão, ou filme como já vimos anteriormente, Heitor se singulariza com respeito à sua postura diante das produções. Existe algo que o diferencia dos demais professores. Ao que parece, sua postura suscita uma questão de relevo no interior dos debates em torno do que se passa pela discussão da necessidade que existe de definirem-se os limites entre o que é popular e o que é erudito. Porque, temos a impressão, o modo como Heitor se apropria do espaço audiovisual nos remete a compreendê-lo como um espectador que é interpelado, por sua história de vida nas relações com outros sujeitos, direta ou indiretamente, através de contatos interpessoais, bibliografias, filmografias, a televisão, o rádio, a arquitetura, enfim, todos os meios de representação possíveis, a deixar-se mediar por uma seleção disso tudo, exercendo-se professor-sujeito e, não podendo mais separar-se disso também, porque já sujeito constituído professor, se nos aparece como sujeito-professor.

Finalmente, arriscamos afirmar, todos são populares em alguma coisa. Isto é, no sentido da discussão do objeto que estamos estudando, certamente existe um grupo de sujeitos em nossa sociedade, que ao se apropriarem da linguagem das imagens em movimento, é lhes conferida uma certa erudição nesse campo de produção e leitura. Dá mesma forma, ao cantarolarmos originalmente uma cantiga e posteriormente, apropriando-nos da linguagem musical que permite o registro sistemático na forma de uma partitura, ocorre aí a apreensão de uma erudição de compreender e registrar uma determinada informação. Mas não pretendemos nos estender nesse tema até porque ele não aparece como eixo central dessa pesquisa, ficando porém uma porta aberta para elucubrações futuras.

5. A entrevista como mediação

O tema das mídias e sua relação com a educação tem sido pouco abordado no interior das escolas pesquisadas. Isto não é nenhuma novidade se levarmos em consideração tanto o espaço que lhe é reservado na própria LDB, quanto nos documentos que normatizam os pressupostos pedagógicos do MST. Os próprios professores nos alertaram quanto a esta demanda ao longo das entrevistas, o que pode ser aqui verificado nas seções anteriores desse trabalho.

Justamente por este motivo foi que o espaço das entrevistas acabou servindo como um momento de reflexão. Contribuindo para que os professores pudessem empreender uma reflexão sobre o tema, excitados pelo calor das discussões que emergiam de muitas das questões colocadas de maneira provocativa e evocativa, foi que ao longo das entrevistas surgiam exclamações de satisfação quanto ao diálogo que tivéramos.

Mas a questão mais provocativa foi a que surgiu de uma hipótese muito próxima de uma com a qual já vinha Orozco se defrontando:

A hipótese principal em minha tese era de que a influência educativa da televisão se manifesta em qualquer tipo de programação instrutiva. Estudei com os idealizadores de *Vila Sésamo*, que eram meus orientadores em Harvard, mas não me interessou a perspectiva de fazer programas educativos e sim entender a influência educativa da televisão não educativa, que me parecia o problema maior não só na América Latina como em qualquer lugar.⁹¹

Da mesma forma que Orozco, desde o princípio tínhamos esta preocupação: pesquisar para intervir, no sentido de que acreditávamos que os programas de televisão, bem como os gêneros filmicos, todos de alguma forma geram influência na constituição do imaginário social. A partir disso, foi que uma das questões (veja anexo) colocou para os professores o problema da tese de Orozco, qual seja, o que eles achariam se trouxessem para o interior do espaço escolar programas ou filmes que as crianças e os jovens apreciam, mas que os professores desconsideram como bons para serem debatidos nas aulas?

Desconfiávamos, desde o princípio, de que esta questão seria peça-chave para nossa intervenção pedagógica no sentido freireano da “problematização” do tema em questão. Sobre isto também Orozco se posiciona:

...se o objetivo for modificar e ao mesmo tempo influir no processo educativo das pessoas, a pesquisa de recepção é uma porta de entrada. Uma vez conhecido os receptores e suas interações, poder problematizá-las no sentido de Paulo Freire, tratar de melhorar essa interação para benefício dos próprios sujeitos. E por aqui creio que encontrei esta maneira de vincular o educativo com o comunicativo: pesquisar para intervir e propor estratégias que transformem e modifiquem as interações dos sujeitos com os meios.⁹²

Desse modo então, foi que a entrevista transcorreu principalmente como um espaço de provocação e problematizador das relações dos professores com e frente aos

⁹¹ FÍGARO, Roseli. Uma Pedagogia para os Meios de Comunicação : aprender a ensinar para transformar, eis é a preocupação de Guillermo Orozco Gómez ao tratar do campo comunicação/educação (entrevista). *Comunicação e Educação*, São Paulo, (12) : pp.77-88, maio/ago,1998. pp. 77-78.

⁹² Idem. Ibid. p. 78.

meios. Ao perguntar provocativamente então, sobre a possibilidade de trazer ao interior da sala de aula vídeos ou programas de televisão que os professores não considerassem “bons” para os alunos, mas que os alunos tinham em grande conta, o professor Aldoir nos respondeu:

Eu acho que é bom, Se é para discutir é bom porque daí você passa a conseguir fazer com que eles tenham um olhar diferente da televisão. Acho que isso até seria interessante a gente fazer com as programações. Se as pessoas estão gostando é porque não pode ser totalmente ruim. Se você só disser à eles “isso aqui é ruim”, isso para mim reforça mais ainda porque o que é proibido é bom. O que precisa fazer é um olhar sobre aquilo. “Vamos ouvir essa música, vamos tentar ver quem está escrevendo ela e qual é a rádio que está tocando”, sobre qualquer programa, sobre qualquer coisa. Acho que negar não resolve porque eles estão aí. Se você não conseguir ter um olhar crítico sobre eles, vão acabar te influenciando mais ainda. Eles influenciam independentemente de você ter um olhar crítico, mas se você o tiver, consegue se precaver de um monte de coisas.

E ao término da entrevista, após os agradecimentos, Aldoir nos colocou: “eu agradeço, foi bom o nosso papo”. Ele havia, ao que parece, se convencido da importância de se aprofundar esta discussão na escola. E este espaço da entrevista permitiu que tal discussão pudesse ser realizada, contribuindo efetivamente para a sua e a nossa formação.

Também Sandro se posicionou quanto a esta questão provocativa:

É interessante para começar a abrir um pouco a mente deles. Mas que saibam criticar e ver os dois lados. Ver o que é certo e o que é errado. Às vezes tem gente que comenta quando estão falando sobre isso. Eu não assisto o “Ratinho”, mas aí eu digo “não, mas não tem lógica”. Para trazer em sala seria muito interessante.

Ao entrevistarmos o professor Adílio e lançando a mesma questão provocativa, também ele usou como ponto de partida a preocupação com o famigerado “Programa do Ratinho Livre”:

Olha, eu acho que hoje, pelo meu entendimento, seria o “Ratinho”, que é um troço aquele negócio. É uma barbaridade, não é? Trazer aqui para justamente debater com eles. Ou outra questão também como uma novela das oito da Globo. Nem sei qual novela está passando agora, mas para a gente gravar um capítulo e debater com eles. O próprio “Programa do Ratinho”, o porquê que às vezes mostra uma realidade nossa mas com um cunho ideológico diferente. No dia-a-dia se discute muito “no Ratinho deu isso, no Ratinho deu aquilo, no Ratinho passou aquilo”. Então gravar e até mesmo assistir um programa inteiro com os alunos, sentado com eles, afinal não estou na casa deles. Aí se estes alunos pudessem assistir isso e levar esse debate para casa com os pais deles. Nesse sentido é que a escola precisaria que se tivesse um espaço para se estudar comunicação. Digamos um programa tal, debater isso e que a escola não está fazendo. Acho que poucas escolas estão fazendo isso. Aqui no nosso caso não fazemos. É até uma boa sugestão para a gente fazer isso, gravar um programa e trazer para a sala de aula.

Curiosamente, parece que o “Programa do Ratinho” representa para a maior parte dos professores, um dos problemas centrais que tem os preocupado. Notadamente, também

Anita partiu do referido programa para se posicionar com respeito à questão provocativa. Disse ela o seguinte:

Eu acho, por exemplo, pegar o Ratinho, a gente ia questionar com eles. Primeiro, o que eles acham das cenas. Depois, se eles se sujeitariam a ir lá e apresentar um fato da vida deles, o que também pode provocar uma cena assim. Às vezes uma pessoa até faz, mas tem alguma coisa que a levou a tal ponto. São capazes de aceitar qualquer coisa.

Ainda a professora Eliane se posicionou sobre a questão provocativa:

Eu acho que seria muito produtivo. Iam surgir muitas coisas porque a criança é muito criativa. Então a partir do momento que você mostrar as imagens e explicar, colocar a verdadeira realidade para ela, muitas coisas vão surgir da cabecinha deles. Eles vão contar muitas histórias parecidas que eles já viram e dar opinião do porquê que eles acham certo ou errado.

Ao final da entrevista Eliane agradece, justificando a importância que a entrevista teria tido para ela:

Geralmente a gente não para para pensar nisso. O dia-a-dia é tão corrido, você tem tantas coisas para resolver, para fazer, que você não se dá conta. Mecanicamente, muitas vezes, você senta na frente da TV e assiste o programa. Assistiu o programa, desliga a TV e o vídeo e vai dormir. Você não reflete sobre ele, não para para pensar “o que eu assisti?”, “tiro algum proveito para mim enquanto ser humano ou não?”, “é educativo ou não?”, “os meus filhos, que assistiram, vão aprender alguma coisa com isso?”. Isso não acontece com a gente. Porque eu posso até trabalhar com a realidade da criança, mas se eu não trabalhar também com os pais, a criança não vai ter vontade própria. Então teria que trabalhar também a partir da comunidade, dos pais, para daí chegar na criança.

O professor Mateus, por sua vez, fala da importância de se trazer para a sala de aula também programas de televisão que se considera ruins, porque isto possibilitaria que os alunos tivessem um tempo dedicado para conhecerem melhor aquilo que os professores negam. Segundo Mateus, isto seria interessante:

...para que os alunos tivessem condições e consciência dos dois lados que normalmente a gente passa para os alunos. Só que verdadeiramente a gente trabalha mais com o que a gente quer que eles aprendam, que eles pensem daquela maneira. Agora, eu acharia bastante interessante uma chance de eles verem realmente o outro lado da moeda. Passar para mostrar à eles e deixar com que eles coloquem na balança, pesem, e depois ajam de acordo com o que eles acharem. Claro, sempre tentando mostrar que a gente tenta trabalhar sem esses produtos químicos. Mas até seria interessante para eles conseguirem analisar bem. É o que sempre digo: a gente tem que conhecer as coisas para depois se posicionar.

Heitor, que em todos os momentos nos provocou por suas reflexões de grande profundidade, inicialmente se mostrou resistente quanto à idéia de trazer programas ou filmes considerados de “baixa qualidade”. Ele defendeu seu posicionamento de maneira clara e, até certo ponto convincente:

Eu prefiro não trazer pelo seguinte: acho que a sociedade brasileira está passando por um processo de bestialização, de emburrecimento mesmo, ou seja, tem um projeto

bem maior que está colocado aí. Por exemplo, quando Guel Arraes faz um “Auto da Compadecida”, e que é de extrema qualidade, e não ficou em só quem lê a Folha de São Paulo, porque o índice de audiência foi enorme e a crítica foi hiperfavorável, conseguiram ver qualidade, eu acho que a televisão pode apostar em outro caminho e que a gente tem que contribuir para esse outro caminho também. Então, vou continuar trazendo filmes que eu acho interessante, que estão no meu ponto de pauta e vou começar a questionar por tabela porque eles vêem isso todo dia. Tem que trazer o que eles não vêem todo dia, o que eles não tem acesso, possibilitar novos acessos. Eu não saberia como questionar o Ratinho com eles. Eu sei questionar para mim. Daí fica um negócio muito assim de gostar ou não gostar do Ratinho. Tem que ter cuidado com isso.

Foi aí que insistimos na provocação, tentando clarear mais a questão. Colocamos que não estávamos absolutamente desconsiderando também trazer estes filmes de que falava Heitor. Mas, esclarecendo melhor nossa proposta, dizíamos a ele que acreditávamos ser importante também trazer estes tipos de produções da indústria cultural de massa para podermos fazer paralelos como ele próprio postulava anteriormente. Dizíamos a ele que achávamos ser inegável o papel de mediador que os professores assumem para os alunos. Também afirmamos que embora às vezes ocorram divergências, somos mediadores e nunca temos a possibilidade de estar com eles lá no sofá da sala de suas casas.

Após nossa insistência, parece que Heitor reformulava um pouco seu posicionamento e, tomando como ponto de partida também o “Ratinho Livre”, ponderou pesando a proposta apresentada:

Na verdade, eu acho que de repente se trouxe como comparação uma coisa boa e uma coisa ruim para demonstrar a violência do Ratinho, para demonstrar o autoritarismo. (...) Ao mesmo tempo, acho que é uma “faca de dois legumes”[risos]. Acho que a gente pode comentar, mas aqui, por exemplo, é difícil porque primeiro não tem como ter acesso a esse programa, gravar por exemplo⁹³. Talvez no Roque dê⁹⁴. [Agora já mais empolgado com a idéia] Vou fazer umas edições, vou pegar umas coisas que dá para discutir a questão da violência, do autoritarismo, da sutileza com que são passadas algumas informações, como que ele [o Ratinho] trabalha o ser humano apesar do pano de fundo, um “baita chucro”⁹⁵. E dá para discutir isso mesmo enquanto uma possibilidade de arte que haja contrário. A gente tem aquela visão de arte como algo belo. Isso é arte, ele é um artista, é um artista. É, você tem razão, não tinha pensado para ver a Xuxa, são artistas!!!

Apesar das resistências de Heitor, foi possível percebermos com que habilidade ele refletiu acerca da introdução de uma nova metodologia no trabalho com seus alunos. Mas, em nossa última visita ao assentamento, em dezembro de 1999, ele nos convidava

⁹³ A antena parabólica da escola se encontrava avariada na ocasião da entrevista.

⁹⁴ Roque é uma das lideranças do MST no assentamento e tem importante papel, junto com Celeste, também morador do assentamento, na condução do Movimento no Estado de Santa Catarina.

⁹⁵ Na sintaxe do sul do Brasil, “baita” tem o sentido de pronome aumentativo ou adjetivo de qualidade querendo designar algo como grande ou muito bom. ex: Que baita ponte essa Rio-Niterói; Paulo é um baita amigo de nossa família.

para assistir a um encontro seu com um dos núcleos dos assentados na Escola Nossa Senhora Aparecida. Estavam lá presentes algumas famílias que tinham como objetivo, naquele dia, assistirem a dois vídeos que serviram para alavancar as discussões em torno do tema-gerador “O Poder das Mídias”. Nas discussões que aconteceram posteriormente, não raro Heitor aparecia como um mediador de questões teóricas onde, do ponto de vista marxista, tentava argumentar de como a ideologia hegemônica faz uso das tecnologias da comunicação através de acordos internacionais para perpetrar e sustentar suas prerrogativas de classe.

Ao término da entrevista com Adílio, momento em que agradecíamos pela acolhida e a sua boa vontade em colaborar com esta investigação, colocávamos que também esperávamos de alguma forma ter colaborado para com a escola e os professores, ele acrescentou:

Nos ajudou. É porque muitas vezes a gente não tira tempo para conversar. E você pode ter certeza disso: que mesmo que eu não tenha contribuído nada com o teu trabalho, ou muito pouco, fez a gente parar e repensar um monte de coisas que essa luta do dia-a-dia faz a gente esquecer disso. Você sabe que no nosso dia-a-dia aqui nós pensamos em tantas outras coisas práticas, ou problemas até supérfluos, e nós não paramos para pensar isso daqui. Então, nesse sentido, você veja, cada conversa com a pessoa que diz assim “vamos jogar conversa fora”, na verdade não é jogar conversa fora. A gente está crescendo muito com isso.

Finalmente, D. Nilva, diante da mesma questão provocativa formulada aos outros professores, se posicionou assumindo que “nunca me toquei, foi bom você falar que a gente se corrige. Eu nunca pego as coisas desde o começo”. E instigando-a mais ainda sobre a mesma questão ela acabou se comprometendo a pensar sobre a proposta, argumentando que:

É, isso a gente pode dar uma analisada, ver, agora que você tocou. Vou assistir mais para pegar. Importante dialogar com eles e aí a gente abre os olhinhos deles também, ajuda, é interessante, só que a gente nunca fez isso.

Especialmente, ao falarmos sobre D. Nilva, não se trata de corrigi-la, mas sim de “nos” corrigirmos, a todos nós e juntos. Afinal, toda a sua vida de militância certamente também deve ter muito com que contribuir para que possamos nos corrigir também. Sobretudo, ela ao nos colocar que tal empreitada considerava “interessante”, mas que nunca havia feito isso, não pudemos deixar de apontar que aí aparece uma porta aberta onde nos considerávamos obrigados a admitir a possibilidade de realização de trocas. A bem da verdade, até porque também pudemos apreender como “interessante” a força e o dinamismo da articulação de táticas e estratégias de mobilização levadas a cabo pelo MST

na consecução de seus objetivos, mas que também verdadeiramente “nunca havíamos feito isso”; e não temos conseguido fazer. Muito a trocamos...muito a aprender “com” e “no” popular...

1. Considerações finais

Ao longo de nosso trabalho de investigação, partindo do ponto de vista da Educação Popular como campo de investigação científica e área de atuação pedagógica, para compreender o ponto de vista dos sujeitos sociais diante das mídias, pudemos nos dar conta de que esta linha de pesquisa pode encontrar uma significativa parceria na realização de uma interface com a Moderna Tradição Latino Americana dos Estudos de Recepção. Por encontrar em ambas uma profunda sintonia no que diz respeito ao olhar o “popular” a partir do popular, é que esta aproximação torna-se não somente profícua, como necessária.

À medida que devemos levar em conta a larga experiência reflexiva que os pesquisadores dos Estudos de Recepção possuem nos estudos que compreendem a especificidade do que se passa no “popular” diante das mídias e das mídias diante do “popular”, esta linha de investigação aparece como possibilidade de preenchimento de uma lacuna no sentido de colaborar com a Educação Popular dentro de seu próprio campo de ação.

Nesse sentido, ao transplantarmos o tema das mediações entre os sujeitos e as mídias para o interior do espaço escolar, acreditamos, sobremaneira, que professores e alunos, em uma perspectiva intercultural, possam estar encontrando aí elementos significativos de compreensão do “outro” ao mesmo tempo que semelhante, e também diferente na atribuição de sentidos.

E isto é relevante, sobretudo porque a sociedade contemporânea, em sua pluralidade cultural, comporta diversas tramas de uma enorme rede constituída pelos diversos movimentos sociais organizados. Cada um destes grupos possui, muitas vezes, posturas distintas diante dos fenômenos e dos problemas com os quais se deparam em seus cotidianos. Posturas estas que emergem dos indivíduos em pluralidades de pensares, mas que por força do organismo do qual fazem parte, surgem como uma massa homogênea. Isto é, os estatutos, o discurso normativo do funcionamento coletivo do Movimento,

acobertam muitas invisibilidades que acabam por eclipsar importantes demandas que não aparecem, se vistas de fora, porque são encontradas somente nos sujeitos.

E os professores que aqui deixaram, com seus depoimentos, uma valorosa contribuição para a sociedade, nos presentearam com a certeza de que o olhar sobre determinado objeto depende dos caminhos, das experiências que a vida oferece a cada um de nós, já sujeitos e sempre sujeitos, nas relações que estabelecemos com outros sujeitos e outros objetos.

Ao serem interrogados, no capítulo II, sobre o uso dos recursos audiovisuais em seus cotidianos, os professores abriram um leque de procedimentos metodológicos quanto à utilização destes recursos. Isto, acreditamos, se deve ao fato de que foram diferentes a intensidade e frequência do contato, tanto quantitativo quanto qualitativo, com estes meios-instrumentos pedagógicos.

Ainda no capítulo II, pudemos compreender como os professores consideram importante a discussão sobre as mídias no cotidiano do interior do espaço escolar. Acrescente-se a isto o reconhecimento que têm de que tal discussão deva transcender a escola para também ganhar espaço no interior das famílias dos alunos.

Mas é sobretudo no capítulo III, que pudemos nos dar conta dos sentidos e dos modos como os professores significam as mídias. Em um exercício de ativação da memória (memória social), legado de marcas e rastros de si mesmos, foi no depoimento de suas histórias de vida que pudemos encontrar as mediações. Estas mediações, produto da experiência cultural e política destes professores, acabam se manifestando como um engajamento profundo em um projeto de ruptura com o discurso hegemônico na forma de resistência e descontinuidade para com a ordem vigente.

Por outro lado porém, pudemos perceber, a vida “sorriu” de maneira distinta a cada um deles. Enquanto alguns muito pouco contato tiveram com experiências (mediações) que permitissem uma maior aproximação com a linguagem e os “guetos” que produzem estes “textos”, para outros por sua vez, e por várias circunstâncias, a vida permitiu que experimentassem com maior intensidade o exercício “de” e “do” olhar as imagens em movimento.

Mas não obstante esta diferenciação, emerge aproximando-os uma cultura em construção e profundamente marcada pelo político. Poderíamos ousar dizer que estes professores partilham de um discurso de resistência e transformação da sociedade, o que os acaba aproximando no sentido de formação de uma cultura que é forjada a cada dia. E sendo assim, de conflitos em conflitos, decorrência geo-histórica e cultural dos vários lugares de que cada um deles provém, estes mesmos conflitos vão ora se amainando, ora protuberando, em um espaço intercultural que lhes acaba permitindo trocas de saberes que colaboram no sentido de formação de uma nova identidade cultural.

Mas, é importante frisar, a existência de tais conflitos não seria perceptível, não fosse o mergulho com os professores no seu dia-a-dia. Participando de suas angústias, de suas certezas e incertezas, partilhando os sonhos de construção de um mundo mais justo e igualitário, foi que conseguimos materializar os sentidos que estes sujeitos atribuem às suas percepções e maneiras de compreender o mundo. Temos nos dado conta de que isto somente é possível à medida que rompemos com a idéia da unilateralidade do processo da comunicação.

As pesquisas que via de regra levam em consideração como variável fundamental os impactos e os efeitos, correm o sério risco de perderem a heterogeneidade das invisibilidades que estão coladas nos indivíduos. Daí a necessidade de se vivenciar o conflito no interior dos movimentos sociais. É principalmente no dissenso que se materializam os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem às coisas do mundo; e isto pudemos experimentar um pouco a cada dia em que lá estivemos.

Desse modo, à medida que este trabalho trouxe como proposta a materialização dessas invisibilidades, e propiciando a informação de pensares que estão nas “cabeças” mas que não andam nas “bocas”, acreditamos que, primeiramente, pudemos colaborar, no exercício da entrevista, para despertar nos professores a necessidade do debate em torno do tema dos Movimentos Sociais diante dos Meios de Comunicação de Massa. Em segundo lugar, também acreditamos ter sido relevante o levantamento dessas reflexões com vistas a informar outros movimentos sociais e a sociedade em geral, de como estão pensando alguns professores articulados com o MST, no sentido de estimular as trocas entre estes grupos que se encontram fragmentados e portanto podem, através dos conhecimentos

resgatados dos pensares destes professores, propiciar a outros professores espelhos de seus cotidianos, gerando o estímulo para que tais trocas ocorram.

Finalmente, compreendendo a academia e seus intelectuais como membros da sociedade em geral, esperamos que este trabalho possa contribuir com vistas a alterações de juízos de valor precipitados sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, particularmente seus professores, no que diz respeito às posturas adotadas por estes mesmos professores diante da seleção criteriosa dos audiovisuais para a sua utilização ou crítica no interior do espaço escolar.

Pudemos comprovar em nossa vivência e convivência nas lutas do MST, que a consciência crítica não depende exclusivamente de um vasto conhecimento filosófico no sentido de uma paidéia, de uma uniformização do saber historicamente acumulado pela humanidade. Mas que isto depende fundamentalmente de uma relação cotidiana com a necessidade de transformação do contexto como demanda vital pela sobrevivência dos sonhos e, por conseguinte, da esperança. Portanto, ao universo acadêmico em seus estatutos, muito voltado ao refletir teórico e pouco voltado à ação transformadora da sociedade, uma aproximação com as práticas populares dos movimentos sociais, especialmente o MST, pode em muito colaborar para o próprio redimensionamento de seus caminhos paradigmáticos, o que por sua vez, em um exercício de troca, podem também os acadêmicos contribuir para com o exercício da sistematização reflexiva no interior dos movimentos sociais. Sobre isto argumenta Freire que:

Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.⁹⁶

E esta possibilidade de reflexão crítica sobre a ação, segundo pudemos ver que Orozco vem procurando desenvolver em uma aproximação com Paulo Freire, deixa aqui as portas abertas para a existência de um segundo momento neste trabalho que por ora acreditamos ter cumprido modestamente seus objetivos: o levantamento das posturas dos professores, que mediados por suas culturas, constroem a cada dia uma nova cultura profundamente marcada pelo político e que podem ser problematizadas a partir das

⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 17.

diferenças de sentidos que a pluralidade de experiências localizadas nos professores possam contribuir no sentido da transformação do contexto em que se inserem.

Desse modo, à medida que pudemos colaborar com este tipo de discussão, tanto no interior da escola pesquisada quanto na academia, acerca do fenômeno dos meios de comunicação de massa, particularmente o uso crítico dos recursos audiovisuais no espaço escolar, é que esperamos poder ter também contribuído de maneira significativa para que a sociedade, em seus espaços de negociações, se precipite para a construção de uma cidadania profundamente resignificada, capaz de fazer valer seus interesses também no campo das comunicações.

ANEXO

Roteiro de entrevista com os professores.

1. Identificação

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual a sua formação?
- c) Há quantos anos você está no magistério?
- d) Em quais séries você já lecionou?
- e) Quais disciplinas já lecionou?
- f) Qual/quais disciplina(s) leciona atualmente?
- g) Sempre lecionou em escola pública?
- h) O que o/a levou a optar pela carreira no magistério?

2. Questões específicas

- a) Você utiliza TV/vídeo nas aulas?
- b) Com que frequência faz uso da TV/vídeo nas aulas ao longo do ano letivo?
- c) De que maneira costuma utilizar a TV/vídeo com seus alunos? (qual seu método?)
- d) Costuma debater sobre a TV com seus alunos?
- e) Você considera que a escola deva discutir sobre a televisão? Por que?
- f) Quais são as coisas que você considera importante destacar sobre a televisão quando nas atividades com seus alunos?
- g) Quais são os critérios que você adota para considerar um determinado filme ou programa de televisão bom ou ruim para trabalhar com seus alunos?

3. Questões pessoais

- a) Como e quando o cinema e a televisão entraram em sua vida?
- b) Ao longo de sua vida o cinema foi algo marcante? Por que?
- c) Quando você passou a adotar uma postura crítica em relação ao cinema e a televisão?
- d) Quando você entrou no Movimento?
- e) O que o/a levou a ingressar no Movimento?
- f) Você considera que o Movimento tenha contribuído para modificar a sua visão sobre o cinema e a televisão?
- g) Até onde você entende que vai o limite entre a realidade e a ficção na televisão e no cinema?
- h) Você costuma ir ao cinema?
- i) Você possui TV?
- j) Você possui videocassete?
- k) Você assiste TV ou vídeo com que frequência?
- l) Que tipos de filmes prefere assistir? (por que essa preferência?)
- m) Qual o seu canal de televisão preferido? Por que?
- n) Qual o seu programa de televisão preferido? Por que?
- o) O que você acha se escolhesse alguns destes programas ou filmes que você considera de baixa qualidade mas que seus alunos gostam para debater em sala de aula?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. [Dizionario di Filosofia]. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
2. ALFABETIZAÇÃO. Caderno de Educação nº 2. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 3ª ed., 1998.
3. ARAÚJO, Inesita & JORDÃO, Eduardo. Velhos Dilemas, Novos Enfoques : uma contribuição para o debate sobre estudos de recepção. In: PITTA, Áurea M. da Rocha (org.). *Saúde e Comunicação* — visibilidades e silêncios. São Paulo: Hucitec, 1995.
4. ARBEX, Jr., José. Terror no Paraná. In: *Caros Amigos*, São Paulo, (27): 10 a 15, junho, 1999.
5. BAUDRILLARD, Jean. *A Troca Simbólica e a Morte*. [L'échange symbolique et la mort]. Trad. Maria Stela Gonçalves & Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1996.
6. BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*. [Das Kunstwerk im Zeitalter seiner Technischen Reproduzierbarkeit]. Trad. José Lino Grünnewald. In: Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
7. BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. In: Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1980.
8. BETTON, Gérard. *Estética do Cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

9. BORELLI, Silvia Helena Simões. Gêneros Ficcionais : materialidade, cotidiano, imaginário. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
10. CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematizando o(s) Conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
11. CALCANHOTO, Adriana. *Pela Janela*. Sony Records, 1998.
12. CANCLINI, Néstor Garcia. *As Culturas Populares no Capitalismo*. [Las Culturas Populares en el Capitalismo]. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
13. CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil* : leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.
14. CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem Secreta do Cinema*. [The Secret Language of Film]. Trad. Fernando Albagli & Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
15. COMO FAZER A ESCOLA QUE QUEREMOS : O planejamento. Caderno de Educação nº 6. Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1995.
16. CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio & OROZCO-GOMEZ, Guillermo. A Televisão e as Crianças. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (7): 45 a 55, set./dez. 1996.
17. COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. [Ethnométhodologie et éducation]. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
18. DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

19. ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
20. _____. *O Nome da Rosa*. [Il Nome Della Rosa]. Trad. Aurora Fornoni Bernardini & Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 1986.
21. ENSINO DE 5ª A 8ª SÉRIE EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO : Ensaando uma Proposta. Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1995.
22. FÍGARO, Roseli. Uma Pedagogia para os Meios de Comunicação : aprender a ensinar para transformar, eis a preocupação de Guillermo Orozco Gomes ao tratar do campo comunicação/educação (entrevista). *Comunicação e Educação*, São Paulo, (12): pp. 77-88, maio/ago. 1998.
23. FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
24. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
25. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
26. _____. *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
27. _____ & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação* (Diálogos). V.2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
28. GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginário Infantil*: Histórias da Costa da Lagoa. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998. 349 p. (Tese, Doutorado).
29. GONÇALVES, Elisa Pereira. Educação Popular : entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

30. HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. [The question of Cultural Identity]. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
31. IBGE. PNAD — *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro, 1998.
32. LOPES, Maria Immacolata V.. Estratégias Metodológicas da Pesquisa em Recepção. In: *INTERCOM*, Rev. Bras. de Com. São Paulo, Vol. XVI, nº 2, jul./dez. 1993.
33. MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os Anos Recentes : o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
34. _____. *De los Medios a las Mediaciones : comunicacion, cultura e hegemonia*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
35. MATTELART, Armand. *Comunicação-mundo : história das idéias e das estratégias*. [La Communication-monde : histoire des idées et des stratégies]. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.
36. MAZA E., Gonzalo de la. Abrir Janelas para o Futuro : cinco reflexões sobre alianças para a educação popular. In: GARCIA, Pedro Benjamim (org.). *O Pêndulo das Ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
37. MEJÍA, Marcos Raúl. Educação e Política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamim (org.). *O Pêndulo das Ideologias : a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
38. MORÁN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995.

39. NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global — novas problemáticas. In: COSTA, Marisa Vorra-ber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
40. NEIVA Jr., Eduardo. *A Imagem*. In: Série Princípios, São Paulo: Ática, 1986.
41. ORLANDI, Eni P.. *Análise de Discurso* : princípios e procedimentos. Campinas: Pon-tes, 1999.
42. PARENTE, André. Os Paradoxos da Imagem-máquina. In: PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina* : a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
43. PATLAGEAN, Evelyne. A História do Imaginário. In: LE GOFF, Jacques (org.). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
44. PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. *Comunicação nos Movimentos Populares* : a parti-cipação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.
45. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST. Cadernos de Educação nº 8. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1999.
46. REZENDE, Ana Lúcia M. de & REZENDE, Nauro Borges de. *A Tevê e a Criança que Te Vê*. São Paulo: Cortez, 1989.
47. ROJO, Roxane Helena R. Linguagem Oral Versus Linguagem Escrita : “o que se perde na escrita é o corpo. In: ROJO, Roxane Helena R., CUNHA, Maria Cláudia & GAR-CIA, Ana Luiza M. (orgs.). *Fonoaudiologia e Lingüística*. São Paulo: Educ-PUC, 1991.
48. SOUZA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação : a busca do sujeito. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

49. WHITE, Robert A.. Tendências dos Estudos de Recepção. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, (13): 41 a 66, set./dez. 1998.
50. _____. Recepção : a abordagem dos estudos culturais. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, (12): 57 a 76, maio/ago. 1998.
51. VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. [Précis d'analyse filmique] trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.